

Julie Hovind Heggedal

---

## Elever med funksjonshemming sine erfaringer med kroppsøvfingsfaget

En kvalitativ, fenomenologisk studie.

---

Masteroppgave i idrettsvitenskap  
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk  
Norges idrettshøgskole, 2020



## Sammendrag

Hensikten med denne studien er å undersøke elever med funksjonshemming sine erfaringer med kroppsøvingfaget. Oppgaven søker å svare på følgende problemstilling: *«Hvordan erfarer elever med funksjonshemming kroppsøvingfaget?»*

Oppgaven har en kvalitativ tilnærming hvor jeg har benyttet nærobservasjon og intervju for å samle inn datamaterialet. Vitenskapsteoretisk er studien plassert innenfor en fenomenologisk, hermeneutisk forståelsesramme. Elevenes erfaringer ses i lys av Haug sin dekonstruksjon av inkluderingsbegrepet, og erfaringsbegrepet blir konkretisert gjennom van Manens eksistensialiteter og Merleau-Ponty sin kroppsfenomenologi.

Studiens empiri presenterer jeg med sitater fra intervjuer, samt fenomenologiske anekdoter basert på observasjon i kroppsøvingstimene. For å fremheve elevenes erfaringer med kroppsøvingfaget er empirien i studien kategorisert i ulike temaer. Det finnes ingen kort konklusjon på elevenes erfaringer med kroppsøvingfaget, men noen erfaringer peker seg allikevel ut.

Elevenes erfaringer med sin relasjon til kroppsøvingslæreren står sentralt. Det «å ha en stemme inn i faget», samt en åpen kommunikasjon og dialog med læreren anses som viktig. Det relasjonelle aspektet gjør seg gjeldende også gjennom elevenes erfaringer med tilhørighet i klassen. Elevene forteller om vennskap, trygghet og respekt som viktig for deres positive erfaringer med kroppsøvingfaget.

Det å føle seg som fullverdige deltagere som deltar på lik linje med sine medelever fremstår for elevene som sentralt. Positive erfaringer og situasjoner i faget er preget av en opplevelse av mestring, samt at elevene opplever at faget og aktivitetene er tilrettelagt på en måte som sikrer deres deltagelse. På den andre siden kan noen av elevene fortelle om en følelse av «å stå på utsiden», ved å ikke delta på lik linje med sine medelever i deler av faget.

**Nøkkelord:** Elevperspektiv, funksjonshemming, erfaring, inkludering, kroppsøving, fenomenologi

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag .....</b>	<b>3</b>
<b>Innholdsfortegnelse .....</b>	<b>4</b>
<b>Forord.....</b>	<b>6</b>
<b>1.0 Innledning.....</b>	<b>7</b>
1.1 Begrunnelse for valg av forskningsområde .....	7
1.2 Studiens struktur.....	8
1.3 Problemstilling.....	9
1.4 Operasjonalisering av problemstilling .....	9
1.4.1 Forståelse av begrepet funksjonshemming .....	9
1.4.2 People-first.....	12
1.4.3 Oppgavens ståsted.....	12
1.5 Tidligere forskning.....	13
1.5.1 Søkeprosessen .....	13
1.5.2 Hva sier den tidligere forskningen? .....	14
1.5.3 Kunnskapshull .....	17
<b>2.0 Teoretisk rammeverk.....</b>	<b>19</b>
2.1 Vitenskapsteoretisk forankring .....	19
2.2 Fenomenologi.....	20
2.2.1 Merleau-Ponty's kroppsfenomenologi .....	21
2.3 Van Manens eksistensialiteter.....	23
2.3.1 Levd rom.....	23
2.3.2 Levd kropp.....	24
2.3.3 Levd tid .....	25
2.3.4 Levde relasjoner.....	26
2.4 Inkludering – politikk og begrep .....	26
2.4.1 Kort historisk tilbakeblikk .....	26
2.4.2 Inkludering som begrep .....	28
<b>3.0 Metode.....</b>	<b>30</b>
3.1 Min rolle som forsker og forforståelse .....	30
3.2 Kvalitativ metode .....	32
3.2.1 Observasjon .....	32
3.2.2 Nærobservasjon .....	33
3.2.3 Kvalitativt intervju.....	34
3.2.4 Fenomenologisk intervju .....	34
3.3 Egne erfaringer fra datainnsamlingen .....	35
3.3.1 Mine deltagere .....	35
3.3.2 Mine observasjoner.....	37
3.3.3 Mine intervjuer .....	39

<b>3.4 Analyse .....</b>	<b>40</b>
3.4.1 Fenomenologisk anekdote .....	42
3.4.2 Transkribering.....	42
3.4.3 Erfaringer med analysearbeid .....	43
<b>3.5 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet.....</b>	<b>44</b>
3.5.1 Reliabilitet.....	44
3.5.2 Validitet .....	45
3.5.3 Generaliserbarhet .....	45
<b>3.6 Etske overveielser.....</b>	<b>46</b>
3.6.1 Intervjuer med barn og ungdom.....	47
3.6.2 Intervjuer med elever med utviklingshemming .....	48
3.6.3 Etske refleksjoner gjennom prosjektet.....	48
<b>4.0 Empiri .....</b>	<b>50</b>
<b>4.1 Presentasjon av utvalget – elevene.....</b>	<b>50</b>
<b>4.2 Empiri.....</b>	<b>52</b>
4.2.1 Relasjon til lærer – «Å ha en stemme inn i faget».....	52
4.2.2 Tilhørighet – «Det er gøy å være med vennene sine».....	55
4.2.3 Bevegelsesglede - «... så fikk jeg litt mestringsfølelse».....	57
4.2.4 Hemmende faktorer for deltagelse - «Å stå på utsiden».....	59
4.2.5 Konkurranser – «Hvem er best hele tiden?».....	60
<b>5.0 Drøfting .....</b>	<b>61</b>
<b>5.1 Teoretisk belysning av empiri.....</b>	<b>61</b>
5.1.1 Teoretisk belysning av: Relasjon til lærer – «Å ha en stemme inn i faget» .....	62
5.1.2 Teoretisk belysning av: Tilhørighet – «Det er gøy å være med vennene sine».....	65
5.1.3 Teoretisk belysning av: Bevegelsesglede – «... så fikk jeg litt mestringsfølelse».....	67
5.1.4 Teoretisk belysning av: Hemmende faktorer for deltagelse – «Å stå på utsiden» ....	69
5.1.5 Teoretisk belysning av: Konkurranse – «Hvem er best hele tiden?» .....	70
<b>5.2 Et kritisk blikk på oppgaven.....</b>	<b>72</b>
<b>6.0 Hva er funksjonshemming? .....</b>	<b>74</b>
<b>7.0 Oppsummering.....</b>	<b>77</b>
7.1 Veien videre .....	78
<b>Litteraturliste .....</b>	<b>80</b>
<b>Tabelloversikt .....</b>	<b>88</b>
<b>Vedlegg .....</b>	<b>89</b>

## Forord

5 fine år ved Norges Idrettshøgskole er ved veis ende. Det siste året med masteroppgaven har vært spennende, lærerikt og til tider utfordrende. Det er flere som fortjener ros og takk for å ha hjulpet og veiledet meg gjennom prosessen!

Tusen takk til Kristin, min veileder. Jeg har flere ganger kommet til ditt kontor med høye skuldre og til tider mild frustrasjon. Følelsen når jeg har gått ut av kontoret igjen har vært preget av optimisme og lavere skuldre. Dette er takket være din kunnskap og trygghet. Takk for alt du har lært meg!

Tusen takk til elevene som stilte til observasjon og intervju og delte av sine erfaringer. Uten dere hadde ikke denne oppgaven vært noe. Takk også til alle lærerne som tilrettela slik at det var mulig å gjennomføre observasjoner og intervjuer.

Takk til medstudenter, venner og familie som har motivert meg og vært der. Takk for lek og moro. Tusen takk til min samboer og kjæreste, Jostein, som har støttet meg i både opp- og nedturen. Takk for at du alltid pusher og motiverer meg, selv i mine mest negative stunder!

Oslo, mai 2020

Julie Hovind Heggedal

# 1.0 Innledning

## 1.1 Begrunnelse for valg av forskningsområde

Et av kroppsøvningsfagets sentrale formål er å gi elevene et utgangspunkt for livslang bevegelsesglede og mestring ut ifra egne forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2015). Gjennom pedagogisk tilrettelegging skal kroppsøvningsfaget inspirere til at elever trives med og føler seg trygge i fysisk aktivitet, samt at elevene opparbeider seg kunnskap, ferdigheter og kompetanse i bevegelse (Rugseth, 2015). Forskere er opptatt av at sosiale forskjeller med hensyn til eksempelvis kjønn, etnisitet og funksjonshemming blir forsterket i faget (Kirk, 2010). Kroppsøving skjer ofte i åpne rom, som eksempelvis sal, svømmehall eller i friluft, der elevenes kropper og kroppslige ferdigheter blir vist frem. Bevegelse og aktivitet er særpreg ved kroppsøvningsfaget. Det faglige innholdet utfordrer inkluderingsprosesser på andre måter enn i andre teoretiske skolefag (Rugseth, 2015; Standal, 2015b). Kroppsøving er altså en viktig arena for utvikling av fysiske og sosiale ferdigheter. Dette involverer også en fare for at elever med funksjonshemming føler seg utsatt, da deres begrensninger blir åpenbare og synlige, noe som kan resultere i at kroppsøving potensielt kan være utfordrende for elever med funksjonshemming sin selvtillit (Duesund, 1993).

Til tross for økte forskningsbidrag om inkludering av elever med funksjonshemming i kroppsøvningsfaget, er kunnskapen om hvordan skape et inkluderende kroppsøvningsfag for alle fortsatt begrenset. Tidligere forskning har fokusert på læreres holdninger og perspektiver av inkludering. Elevenes egne erfaringer har i lang tid vært begrenset i forskningen. Til tross for økte forskningsbidrag av elevenes erfaringer, er forskningen i en norsk kontekst fortsatt mangelfull (Wilhelmsen, 2019; Svendby, 2013). Dette anser jeg som interessant. Elevene sitter med meninger, erfaringer og opplevelser som kun elevene selv har kjent på kroppen. De må lyttes til og tas på alvor da de besitter kunnskap som kan komme faget til nytte. Med denne oppgaven ønsker jeg å bidra til en økt forståelse for elever med funksjonshemming sine erfaringer med kroppsøvningsfaget, sett i lys av inkluderingsbegrepet.

Svendby (2013) sin forskning tyder på et gap mellom retorikken om den inkluderende skolen, og det som faktisk erfarer i kroppsøvningsfaget. Annen forskning viser til gode

erfaringer med inkludering i faget (Digranes, 2017; Rekaa, Hanisch & Ytterhus, 2019). I denne oppgaven vil jeg undersøke et utvalg på fire elever med funksjonshemming sine erfaringer med kroppsøvingsfaget.

Personlig har jeg gjennom skolepraksis og jobb hatt ulike erfaringer med kroppsøvingsfaget og elever med funksjonshemming. Dette har jeg opplevd som både utfordrende og svært givende. Jeg er på søken etter kunnskap om hvordan faget kan tilrettelegges på en hensiktsmessig og best mulig måte for alle elever. For å få nærme meg denne kunnskapen er jeg opptatt av å innta et elevperspektiv nettopp for å lytte til elevenes egne erfaringer med kroppsøvingsfaget med sikte på å utvikle et inkluderende fag for alle elever. Det er elevene som opplever og erfarer kroppsøvingsfaget hver uke og besitter en kunnskap jeg anser det som svært viktig å lytte til. Dette er et område jeg søker mer kunnskap om for å kunne utvikle meg som kroppsøvingslærer, samt å kunne være med på å utvikle faget til å bli et inkluderende fag for alle.

## **1.2 Studiens struktur**

Temaet for studien er elever med funksjonshemming sine erfaringer med kroppsøvingsfaget. Jeg anvender teori som baseres på Merleau-Ponty sin kroppsfenomenologi (1994), samt van Manens (1997, 2014) fire eksistensialiteter. Til presisering har van Manen kommet med en femte eksistensialitet, levd ting, men jeg velger å forholde meg til de fire eksistensialitetene som går igjen i hans bøker. Haug (2004, 2010, 2014) sine utfordringer ved den inkluderende skole vil ligge til grunn for å presisere inkluderingsbegrepet. Dette vil redegjøres for i det teoretiske rammeverket. Studiens metodiske overveielser presenterer jeg i kapittel 3. I kapittel 4 presenterer jeg studiens empiri ved bruk av sitater og fenomenologiske anekdoter. Videre vil jeg i kapittel 5 drøfte elevenes erfaringer i lys av oppgavens teori og tidligere forskning. Jeg har deretter valgt å drøfte begrepet funksjonshemming i kapittel 6. Avslutningsvis vil jeg i kapittel 7 sammenfatte oppgaven, samt foreslå videre forskning på feltet.



### **1.3 Problemstilling**

Ut ifra tema og begrunnelse for valg av tema, vil jeg ta utgangspunkt i følgende problemstilling:

«*Hvordan erfarer elever med funksjonshemming kroppsøvingfaget?*»

For å belyse elevenes erfaringer vil Haug (2004, 2010, 2014) sin dekonstruksjon av inkluderingsbegrepet, samt van Manen (1997, 2014) eksistensialiteter tas i bruk.

### **1.4 Operasjonalisering av problemstilling**

Jeg har tatt i bruk begrepet funksjonshemming allerede innledningsvis i oppgaven. For å forsøke å tydeliggjøre hvordan begrepet forstås i denne oppgaven vil jeg i de følgende avsnittene operasjonalisere og redegjøre for begrepet funksjonshemming.

#### **1.4.1 Forståelse av begrepet funksjonshemming**

Det skilles mellom funksjonsnedsettelse og funksjonshemming i det norske språket.

Tilsvarende på engelsk skilles det mellom *impairment* og *disability*.

Funksjonsnedsettelse dreier seg om kroppens funksjonelle begrensninger, enten de er kroppslige, medisinske eller biologiske. Eksempelvis kognitiv funksjonsnedsettelse eller nedsatt bevegelsesfunksjon. Begrepet funksjonshemming på sin side har flere aspekter, som jeg videre vil redegjøre for (Tøssebro, 2010).

De fleste mennesker har trolig en umiddelbar forståelse av hva som menes med begrepet funksjonshemming. Begrepet er langt fra entydig og kan ikke benyttes i vitenskapelige sammenhenger uten en presis avgrensning. En av årsakene til mangel på klarhet er at begrepet i realiteten har flere betydninger. Dette reflekterer både at det kan beskrive ulike fenomen, samt at det er forankret i ulike overordnede forståelser (Grue, 2004). Gjennom teoretiske modeller og perspektiver kan fenomenet funksjonshemming forstås på ulike måter (Rugseth, 2015). Jeg vil i dette kapitlet gi en kort redegjørelse for ulike teoretiske modeller, for deretter å si noe om egen forståelse av begrepet funksjonshemming.

To perspektiver har hatt stor betydning for måten å forstå funksjonshemming på både i faglige, forskningsmessige og allmenne sammenhenger, som på mange måter utgjør hvert sitt ytterpunkt i forståelsen av funksjonshemming. Dette er henholdsvis den medisinske modellen og den sosiale modellen (Rugseth, 2015). Den relasjonelle modellen oppstod som en reaksjon på de to ytterpunktene (Tøssebro, 2010). I tillegg vil jeg ta for meg en fenomenologisk forståelse av funksjonshemming, inspirert av Merleau-Ponty (Reindal, 2007).

Den medisinske modellen har tradisjonelt sett forstått funksjonshemming som en individuell sykdom eller skade. Oppmerksomheten i dette perspektivet retter seg mot det ved kroppen som anses å være avvikende eller «feil», og på denne måten bryter med det forventede eller normalen (Rugseth, 2015). Ved en slik forståelse vil det ifølge Grue (2004) være å fikse denne «feilen» eller avviket som står sentralt. Slik at den innsats som gjøres må rettes inn mot å bedre den enkeltes tilpasning til de eksisterende rammebetingelser. Den medisinske modellen er imidlertid omstridt og er blitt utfordret i flere tiår. Kritikken av den medisinske modellen retter seg mot at funksjonshemming handler om mye mer enn kun de helserelevante «avvikene». Funksjonshemming dreier seg i minst like stor grad om samfunnsforhold (Tøssebro, 2010).

På 1970- tallet fikk den sosiale modellen sitt utspring i Storbritannia. Et hovedpoeng for tilhengerne av den sosiale modellen var å fremme en forståelse av funksjonshemming som kunne danne grunnlag for en politisk nyorientering. Fokuset ble rettet bort fra individers funksjonelle begrensninger, og i stedet rettet oppmerksomheten mot vansker og begrensninger mennesker med funksjonshemming møter i sine omgivelser (Tøssebro, 2010). I den sosiale modellen vendes altså blikket bort fra personen, og oppmerksomheten rettes mot omgivelsene. Funksjonshemming innenfor dette perspektivet er ikke et kjennetegn ved den enkelte, men noe personen påføres som en følge av omgivelsenes planlegging og organisering. Funksjonshemming er dermed ikke noe i seg selv, men oppstår i møte med omgivelsene (Rugseth, 2015). Den sosiale modellen utfordrer synet som implisitt forutsatte at de problemer som mennesker med funksjonshemming opplever, er direkte forbundet med deres medisinske tilstand (Grue, 2004). Funksjonshemming i dette perspektivet er fremfor alt en mangel på tilpasning av menneskeskapte omgivelser til mangfoldet blant mennesker, og det rammer personer

med funksjonsnedsettelse (Tøssebro, 2010). Den sosiale modellen kritiseres for å være ensidig ved å nedtone plagene og vanskene funksjonsnedsettelse i seg selv medfører, samt at det er urealistisk å tro at alle problemer kan løses via omgivelsene (Tøssebro, 2010; Grue, 2004).

Som en reaksjon på at både den medisinske og den sosiale modellen tilbyr for ensidige forståelser av funksjonshemming, ble den relasjonelle forståelsen dannet på 1970-tallet av den norske professoren Ivar Lie (Tøssebro, 2010). I den relasjonelle modellen forstås funksjonshemming som det som oppstår i samhandlingen mellom menneskers individuelle forutsetninger og omgivelsene. Det er altså ikke et poeng å se bort fra betydningen av individuelle, kroppslige forutsetninger, men en vektlegging av at det alene ikke forklarer funksjonshemming. I et slikt interaksjonistisk perspektiv på funksjonshemming rettet spesifikt mot inkludering i kroppsøving, rettes oppmerksomheten mot det som skjer i samspillet mellom elevens ulike forutsetninger på den ene siden og kjennetegnet ved faget, fagutøvelsen og klasse miljøet på den andre (Rugseth, 2015). Den relasjonelle modellen er rådende både innenfor World Health Organization (WHO), samt i offentlige norske dokumenter (Tøssebro, 2010). I en norsk offentlig utredning fra 2016 heter det blant annet at funksjonshemming forstås som resultatet av et misforhold mellom hvert enkelt menneskes forutsetninger og samfunnets innretning (NOU 2016: 17).

En annen måte å forstå begrepet funksjonshemming på, er en fenomenologisk forståelse. Det er i denne tilnærmingen denne oppgaven er skrevet i. I dette perspektivet blir funksjonshemming noe man erfarer i, på og gjennom kroppen. Merleau-Ponty ser ikke på kroppen som et subjekt eller objekt, men som et middel mellom ytterligheter der motsetninger mellom indre og ytre, subjekt og objekt krysser hverandre. Denne måten å erfare verden gjennom kroppsligheten på, er noe annet enn å bare tolke erfaringer i lys av en funksjonshemming. Merleau-Ponty sitt syn på kroppslighet gir et grunnlag for en relasjonell forståelse av kroppen, hvilket er forenlig med en sosial relasjonell modell om funksjonshemming. Dette på grunnlag av at kroppslighet både kan tolkes som effekten av funksjonshemmingen og påførte barrierer, da kroppen er et erfarende subjekt. I en fenomenologisk forståelse av funksjonshemming blir min kroppslighet *meg* i min levde historie. Dette kan gi oss en forståelse av hvordan funksjonshemming kan være

identitetsskapende i en annen betydning enn at jeg *identifiserer* meg med min nedsettelse, og *er* min nedsettelse (Reindal, 2007).

#### **1.4.2 People-first**

I likhet med ulike forståelser av begrepet funksjonshemming, finnes det ulike betegnelser av begrepet. Historisk sett har det gått et skille mellom en amerikansk tradisjon der betegnelsen «mennesker med funksjonshemming» (people with disabilities) har blitt benyttet, og en engelsk tradisjon som har tatt i bruk betegnelsen «funksjonshemmede mennesker» (disabled people) (Grue, 2004). I faglitteraturen argumenteres det for og imot disse ulike betegnelse. Ifølge Shakespeare (2014) og Grue (2004) retter betegnelsen «funksjonshemmede mennesker» seg imot en sosial forståelse av funksjonshemming, som betegner de samfunnsmessige konsekvensene av å ha en funksjonsnedsettelse. «Mennesker med funksjonshemming» kan åpne opp for en forståelse der funksjonshemmingen oppfattes som et kjennetegn ved individet. På en annen side kan betegnelsen «mennesker med funksjonshemming» åpne opp for respekt og støtte ved å sette mennesket først i betegnelsen. På denne måten kan det unngås å definere mennesker i lys av deres funksjonshemming. Dette «people-first» språket er dominerende både innen politikken og i «disability rights field» (Shakespeare, 2014).

#### **1.4.3 Oppgavens ståsted**

Måten vi forstår funksjonshemming kan være med på å påvirke våre tanker og forventninger til begrepet (Rugseth, 2015). Som nevnt tidligere kreves det en presis avgrensning av begrepet når det skal benyttes i vitenskapelige sammenhenger (Grue, 2004). I denne oppgaven undersøker jeg elever med funksjonshemming sine erfaringer med kroppsøvfingsfaget. Dermed vil det være elevenes subjektive erfaringer som vil være av relevans for meg i oppgaven. Uavhengig av elevenes diagnose og spesifikke beskrivelser av denne, er det individet, og hvordan individet erfarer kroppsøvfingsfaget som står sentralt.

Jeg ønsker å sette elevene i sentrum for oppgaven. På bakgrunn av dette har jeg valgt å ta utgangspunkt i en «people-first»-terminologi. Denne terminologien er som nevnt ovenfor rådende både innen politikken og i «disability rights field». Vi kan også se

denne bruken i norske politiske dokumenter (NOU 2016:17; Meld.St. 45 (2012-2013); St.meld. nr. 40 (2002-2003); Barne- og likestillingsdepartementet, 2018). Det påpekes at bruk av denne terminologien allikevel kan diskuteres og forstås på ulike måter (Grue, 2004; Shakespeare, 2014).

Merleau-Ponty (1994) sin kroppsfenomenologi tar utgangspunkt i kroppen som vår måte å erfare verden på. Kroppen er altså en forutsetning for å være i verden og delta i sosiale settinger. I min oppgave tar jeg i bruk perspektiver fra fenomenologien, nettopp for å på best mulig måte få frem elevenes subjektive erfaringer. På grunnlag av dette plasser jeg meg innenfor den fenomenologiske forståelsen av kroppen og funksjonshemming. Når det gjelder begreper ved omtale av forskningsdeltagerne, har jeg valgt å gjennomgående ta i bruk «elever». Van Manen (1997) legger vekt på måten det refereres til mennesker som er med i naturvitenskapelig forskning. En ofte brukt måte er å anvende uttrykk som individer og deltagere når det skal refereres til menneskene som er med i studien. Betegnelsene individer og deltagere kan ses på som begreper som objektiverer menneskene som deltar i studiet. En person vil derimot referere til det unike mennesket. På bakgrunn av dette har jeg tatt i bruk uttrykket «elever» når jeg omtaler de som er med i studiet.

## **1.5 Tidligere forskning**

### **1.5.1 Søkeprosessen**

I prosessen med å skaffe en oversikt over tidligere forskning gjort på temaet kroppsøving, funksjonshemming og inkludering har jeg benyttet meg av systematisk søking og kjedesøking.

Systematiske elektroniske søk bør foretas når man leter etter litteratur på et spesifikt emne (Rienecker & Jørgensen, 2013). Jeg har gjennomført systematiske søk i de nasjonale og internasjonale databasene ERIC, ORIA, Google Scholar, samt Sport Discus. Jeg har foretatt søk på både engelsk og norsk. Søkeordene har blitt brukt både enkeltvis og i sammenheng med hverandre. Søkeordene har vært følgende:

- Funksjonshemming (disability)
- Kroppsøving (physical education/PE)
- Inkludering (inclusion)
- Erfaring/opplevelse (experience)

Inklusjonskriteriene jeg har benyttet meg av i den systematiske søkingen har vært at artiklene skal være peer-reviewed, knyttet til en skole- og kroppsøvingsfagskontekst, samt være skandinavisk- eller engelskspråklig. Jeg har ekskludert artikler og avhandlinger som ikke tar for seg kroppsøvingsfaget. Videre har jeg implementert en masteroppgave, samt to doktorgrader, da disse begge er skrevet i en norsk kontekst og gir innsyn i norsk kroppsøvingsforskning (Digranes, 2017; Wilhelmsen, 2019; Svendby, 2013).

Ved bruk av kjedesøking finner en egnet litteratur ved at den ene teksten fører til den neste, som igjen fører til den neste, osv. (Rienecker & Jørgensen, 2013). Dette er en metode jeg har benyttet meg av ved å bruke kildelistene til de aktuelle studiene, for å finne flere relevante studier, samt lese forskningen den aktuelle artikkelen støttet seg på.

Søkene har ført meg frem til to doktorgrader, fire forskningsbaserte artikler, tre systematiske litteraturstudier, samt en masteroppgave som på ulike måter tar for seg temaene kroppsøving, funksjonshemming og inkludering (Wilhelmsen, 2019; Svendby, 2013; Svendby & Dowling, 2013; Bredahl, 2013; Goodwin & Watkinson, 2000; Overton, Wrench & Garrett, 2017; Rekaa et al., 2019; Pocock & Miyahara, 2018; Wilhelmsen & Sørensen, 2017; Digranes, 2017).

Ut ifra de utvalgte studiene jeg har referert til ovenfor har jeg utarbeidet en tematisk analyse av funnene i studiene. Dette er gjort for å lage en oversikt over kunnskapsstatus på temaet inkludering, kroppsøving og funksjonshemming.

### **1.5.2 Hva sier den tidligere forskningen?**

Forskning antyder at kroppsøving er en utfordrende arena for elever med funksjonshemminger (Svendby, 2013; Wilhelmsen, 2019; Svendby & Dowling, 2013).

Stadig flere elever med funksjonshemming deltar, snarere enn å bli segregert fra ordinære kroppsøvningsklasser (Overton et al., 2017). Videre vil jeg gå nærmere inn i den tidligere forskningens funn hva gjelder elevenes *egne* erfaringer med kroppsøvningsfaget.

Flere av de inkluderte studiene har en kvalitativ tilnærming og undersøker elever med funksjonshemming sine erfaringer med kroppsøvningsfaget (Wilhelmsen, 2019; Svendby, 2013; Svendby & Dowling, 2013; Goodwin & Watkinson, 2000; Digranes, 2017). Felles for disse studiene er en slags kategorisering av elevenes erfaringer som negative og positive erfaringer med faget.

Svendby (2013) sin doktorgradsavhandling om inkludering av elever med fysisk funksjonshemming i kroppsøvningsfaget peker på at barn og unge med funksjonshemming har både ressurser og kompetanse til å være i fysisk aktivitet. Både i en skole- og fritidskontekst kan og vil de delta i fysisk aktivitet. Elevene er dyktige til å tilpasse undervisningen til seg selv, noe som bidrar til økt deltagelse i faget. Gjennomgående for elevene er også at de opplever å ikke 'passe inn' i faget. Videre vil jeg ta for meg elevenes positive og negative erfaringer med inkludering i kroppsøvningsfaget slik det kommer frem i forskningslitteraturen.

For at elevene skal kunne delta som fullverdige deltagere i kroppsøvningsundervisningen, vektlegges det av elevene selv ulike faktorer for å få dette til på best mulig måte. Digranes (2017) sin masteroppgave tyder på at barna med utviklingshemming i studien trives i fysisk aktivitet både i kroppsøvningsfaget og i en fritidsaktivitetskontekst. Vilkår som gjentakelse, tydelighet og struktur ser ut til å være sentrale for barnas positive erfaringer ved deltagelse i både kroppsøvingstimene og i fritidsaktivitet. Vennskap og tilhørighet trekkes gjennomgående frem ved beskrivelser av elevenes positive opplevelser av kroppsøvningsfaget (Digranes, 2017; Wilhelmsen, 2019; Rekaa et al., 2019; Goodwin & Watkinson, 2000). De fleste studiene i Rekaa et al. (2019) sitt systematiske litteratursøk viser at elever med funksjonshemming ser på kroppsøving som en arena med muligheter. Det å være med sine jevnaldrende venner ser ut til å være sentralt for den subjektive opplevelsen av inkludering i kroppsøving. Gode opplevelser er preget av støttende samspill med jevnaldrende og en opplevelse av

tilhørighet. Videre opplever elevene inkludering som noe som skal realiseres som fullt engasjement i aktiviteter, samt at de bør verdsettes aktivt av lærere og jevnaldrende. Generelt deler elevene en positiv holdning til inkludering.

Til tross for at elevene har både ressurser og kompetanse til å være i fysisk aktivitet, opplever elevene at denne kompetansen ikke blir anerkjent og verdsatt i kroppsøvingsstimene (Svendby, 2013). Dette kan føre til negative opplevelser med kroppsøvfaget, som annen forskning på feltet også peker på. Bredahl (2013) sin retrospektive kvalitative studie med tjue voksne mennesker med fysiske og visuelle funksjonshemminger viser at majoriteten av negative opplevelser knyttet til å være i fysisk aktivitet stammer fra kroppsøvfaget. Erfaringene knytter seg til følelsen av å ikke være inkludert, følelsen av å feile, samt erfaringer om å ikke blir lyttet til. Følelsen av å feile dreier seg om at elevene må være med i aktivitetene, uten at aktivitetene er tilpasset elevene. Wilhelmsen (2019) trekker frem tvunget eksklusjon som en negativ erfaring av kroppsøvfaget. Dette dreier seg om elever med funksjonshemminger som blir ekskludert fra faget, men som lengter etter å kunne delta. I disse tilfellene er det lærere og skolene som bestemmer at elevene skal gjøre noe annet enn å være med i kroppsøvfaget. Rekaa et al. (2019), samt Goodwin & Watkinson (2000) sine funn peker på det samme. Opplevelser av å sitte å se på sine medelever i undervisningen, eller å gjøre andre aktiviteter enn resten av klassen ble trukket frem som negative opplevelser. I Goodwin & Watkinson (2000) studie ble negativ emosjonell respons fra jevnaldrende trukket frem som en annen negativ erfaring ved kroppsøvfaget.

Forskningen viser at den mellommenneskelige relasjonen mellom lærer og elev er avgjørende for barnas opplevelser, deltagelse og læring i faget. Kommunikasjon om mulige tilpasninger, følelse av å bli sett, hørt, forstått og trodd på i tilknytning til egne begrensninger for deltagelse, blir av barna sett på som viktig og avgjørende (Svendby, 2013; Bredahl, 2013). Lærerens motivasjon og villighet til å modifisere aktivitetene er avgjørende for barnas deltagelse (Bredahl, 2013). Digranes (2017) viser til gjentakelse, tydelighet og struktur som viktige vilkår for barnas deltagelse. Lærerens tilstedeværelse, det å bli sett av læreren og få støtte av læreren, erfarer som motiverende for elevene og bidrar til deltagelse i aktivitetene. De relasjonelle erfaringene mellom elev-lærer ser altså ut til å være avgjørende for elevenes erfaringer i kroppsøvfaget. Rekaa et al.



(2019) påpeker det samme. Flere av studiene i deres litteraturstudie påpeker viktigheten av samspillet med kroppsøvingslæreren for elevenes erfaringer. Studien viser både negative og positive erfaringer knyttet til sin relasjon til kroppsøvingslæreren.

Elevenes opplevelse av å ikke 'passe inn', slik det fremkommer i Svendby (2013) sin doktoravhandling, samt elevene i Wilhelmsens (2019) doktoravhandling sine erfaringer med tvunget eksklusjon fører oss til kroppsøvingsfagets konstruksjon.

Kroppsøvingsfagets normalitetsdiskurs bidrar til å skape annerledeshet, fremfor å verdsette forskjellighet og mangfold. Faget fremstår konservativt, som i liten grad har endret seg, til tross for det økte elevmangfoldet i skolen. Elevene har opplevelser av å være «problemet», når deltagelse i faget ikke er mulig eller vanskelig.

Kroppsøvingsfaget konstruerer læringsrom som normaliserer og favoriserer «kroppsfulle elever» og skaper en relativ smal forståelse av «riktige» måter å bevege kroppen på (Svendby, 2013; Svendby & Dowling, 2013). Opplevelse av tvunget eksklusjon reiser spørsmål om hvilke typer kropper og evner som blir anerkjent for å være opplæringsdyktig eller ikke i en ordinær kroppsøvingsklasse (Wilhelmsen, 2019). Frykten for å være en byrde i kroppsøving indikerer en viss grad av internalisering av opplæringsdyktighet, ved å være bekymret for at barnets deltagelse skal forstyrre eller redusere kvaliteten på undervisningen barna mottar (Wilhelmsen, 2019).

### **1.5.3 Kunnskapshull**

Forskningslitteraturen som omhandler temaet funksjonshemming og kroppsøving kommer med argumentasjon om viktigheten av å lytte til elevenes erfaringer. Elevenes stemme og egne erfaringer har i lengre tid vært oversett, og det etterspørres dermed mer forskning på feltet (Digranes, 2017; Svendby & Dowling, 2013). Det etterspørres mer empirisk forskning som kan belyse hvordan de politiske intensjonene om en inkluderende opplæring erfarer i praksis. I de senere årene har det imidlertid vært en økende interesse for å fremme barn og unges stemme om deres erfaringer med kroppsøvingsfaget, da dette ses på som essensielt i arbeidet med å utvikle og endre kroppsøvingsfaget til å bli et fag for alle. Vi bør fortsette å fortelle narrativer fra faget. Fremheving av barn og unges 'stemme' er essensielt i arbeidet med å utvikle og endre faget til å bli et fag for alle (Svendby, 2013). Goodwin & Watkinson (2000) støtter opp om dette og hevder at å gjennomføre forskning om inkluderende kroppsøving ved å

etterspørre elevenes erfaringer, i motsetning til læreres og andres oppfatninger, vil begynne prosessen av å validere elevenes behov for støtte basert på deres egne erfaringer. Hva elevene tenker, føler og vet om deres egen deltagelse i fysisk aktivitet har mottatt lite oppmerksomhet i empirisk forskning.

Wilhelmsen & Sørensen (2017) har nylig skrevet en systematisk litteraturstudie angående inkludering av elever med funksjonshemming i kroppsøvingsfaget. Litteraturstudiet tar for seg publisert litteratur fra 2009-2015. Funnene i studien indikerer at lærerstudenters og læreres perspektiver og studier av holdninger fortsatt dominerer forskningsbidragene. Kunnskap om hva som støtter inkludering i kroppsøving er mangelfull til tross for økt fokus på inkludering innen internasjonal kroppsøvingsforskning. Tidligere forskning har fokusert på perspektiver og holdninger av inkludering blant lærere. Det er begrenset forskning av barnas erfaringer. I norsk sammenheng eksisterer det fortsatt lite kunnskap om inkludering av elever med funksjonshemming i kroppsøving. Det finnes altså et kunnskapshull knyttet til å søke informasjon fra elevenes perspektiv.

Bruk av en fenomenologisk tilnærming i forskning på fysisk aktivitet og funksjonshemming har vært begrenset. En stor andel av tidligere forskning har undersøkt lærerens erfaringer, administrative ledere og medelever. Ved å inkludere elevenes stemme kan denne kunnskapen assistere lærere og forskere til å bedre forstå utfordringer ved deltagelse, samt aspektene som er av relevans og viktig for elevene for å kunne være med å delta (Bredahl, 2013).

Ifølge den tidligere forskningen jeg nå har referert til finnes det kunnskapshull knyttet til å lytte til elever med funksjonshemninger sine subjektive erfaringer i kroppsøvingsfaget. I et fenomenologisk perspektiv har jeg valgt å undersøke et utvalg på fire elever med funksjonshemming sine erfaringer med kroppsøvingsfaget. Jeg har ikke begrenset meg til en bestemt type funksjonshemming, slik som i eksempelvis Digranes (2017) og Svendby (2013) sine avhandlinger. Dette for å forsøke å favne et bredt spekter av funksjonshemninger. Diagnose og spesifikke beskrivelser av denne vil dermed ikke være av relevans i denne oppgaven, da det er elevenes subjektive erfaringer som er av betydning.

## 2.0 Teoretisk rammeverk

Dette kapittelets innhold vil danne det teoretiske grunnlaget for videre diskusjon av studiens empiri. I denne teoretiske forankringen vil jeg innledningsvis redegjøre for oppgavens vitenskapsteoretiske forankring. Deretter vil jeg greie ut om fenomenologien, nærmere bestemt Merleau-Ponty's kroppsfenomenologi og van Manens fire eksistensialiteter. Dette gjøres for å operasjonalisere erfaringsbegrepet i problemstillingen.

Elevenes erfaringer med kroppsøvingfaget vil jeg analysere i lys av inkluderingsbegrepet. Jeg gir deretter en redegjørelse av politikken som ligger i begrepet inkludering, samt Haug (2004, 2010, 2014) sin dekonstruksjon av inkluderingsbegrepet. Denne dekonstruksjonen består av fire utfordringer ved den inkluderende skole og er tatt i bruk i oppgaven for å konkretisere begrepet inkludering.

Jeg forsøker å bruke et aktivt språk ved å gjøre meg synlig for leseren av teksten, ved å bruke eksempelvis «jeg». Dette for å gjøre klart hva som tilhører meg og hva som tilhører prosjektet med sikte på å fjerne det som ikke er relatert til fenomenet. Dette er i tråd med den fenomenologiske reduksjonen og epoché, som jeg vil redegjøre for nedenfor (Evensen, 2018).

### 2.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Hvilket rådende paradigme jeg velger å posisjonere meg innenfor vil ha betydning for forskningen (Guba & Lincoln, 1994). Thomas Kuhn presenterte begrepet paradigme i hans bok «*The Structure of Scientific Revolution*» som ble utgitt for første gang i 1962. Et paradigme består av generelle teoretiske antagelser, samt lover og teknikker for deres anvendelse, som medlemmene av et vitenskapelig samfunn velger å tilslutte seg. En fullt utviklet vitenskap er styrt av et paradigme. Det er altså eksistensen av et paradigme som skiller vitenskap fra ikke-vitenskap (Chalmers, 2012).

Det er hvilken kunnskap vi søker som er avgjørende for hvilket paradigme vi bør posisjonere oss innenfor (Grimen & Ingstad, 2015). Ifølge Loland & McNamee (2017) kan det skilles mellom klassisk, fortolkende og kritisk paradigme. Det fortolkende paradigme ønsker å forstå menneskers

ulike intensjoner og deres søk etter mening. For å forstå elever med funksjonshemming sine erfaringer med kroppsøvningsfaget, vil det være hensiktsmessig å posisjonere seg innenfor det fortolkende paradigmet. De prinsipielle tankemåter som legger grunnlaget for utvikling og bruk av ulike metoder og forskningsopplegg, kalles for metodologi (Halvorsen, 2008). Hermeneutikk anses som den mest brukte metodologien innenfor det fortolkende paradigmet (Loland & McNamee, 2017).

En hermeneutisk tilnærming vektlegger at det ikke finnes en egentlig sannhet, men ulike fenomener kan tolkes på ulike nivåer. Mening kan bare forstås i lys at den sammenhengen det vi studerer er en del av. Fortolkning av menneskers handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det umiddelbart innlysende står sentralt (Thagaard, 2018). En hermeneutisk tilnærming står i motsetning til et naturvitenskapelig syn på forskning på det menneskeskapt samfunn, altså positivismen. Positivister hevder at vitenskapen er nøytral og verdifri, samt at mening og hensikt ikke kan observeres direkte (Halvorsen, 2008). På denne måten vil min problemstilling som skal undersøke elever med funksjonshemming sine erfaringer med kroppsøvningsfaget avvike fra det positivistiske, naturvitenskapelige synet på forskningen. Det retter seg mot det dypere meningsinnholdet elevene erfarer i møtet med kroppsøvningsfaget.

## **2.2 Fenomenologi**

Fenomenologi er en filosofisk tilnærming til studien av persepsjon og subjektive erfaringer er en egnet tilnærming for å beskrive levde erfaringer i et førstepersonsperspektiv (Standal, 2015a; Duesund, 2007). Fenomenologien beskjeftiger seg med den opplevde virkeligheten. Altså virkeligheten slik vi opplever den og kroppen slik den oppleves av hver enkelt. Som fenomenologisk forsker vil jeg rette oppmerksomheten mot de kvalitative og erfarte sidene av virkeligheten. Det subjektivt erfarende menneske vil stå i sentrum. Ofte karakteriseres fenomenologien som en vesensvitenskap, og på denne måten ikke en faktavitenskap (Duesund, 1995).

Edmund Husserl (1859-1938) er grunnleggeren av fenomenologien. Da han studerte psykologi utviklet han en radikal tilnærming til den positivistiske naturvitenskapelige tilnærmingen, nemlig deskriptiv fenomenologi. Denne tilnærmingen hadde som mål å fokusere på de subjektive dimensjonene av erfaring. For å tilnærme seg dette målet er fenomenologisk reduksjon et viktig

nøkkelbegrep. Fenomenologisk reduksjon kan deles inn i reduksjon og epochè. Reduksjon betyr å holde seg tett til fenomenet. Epochè handler om å fjerne forforståelser og tatt-for-gitt sannheter som ikke har noe med fenomenet å gjøre (Evensen, 2018). Videre kan Martin Heidegger (1889-1976) trekkes frem som en markant skikkelse innen fenomenologien. Han samstemte med Husserl med å ta i bruk fenomenologisk reduksjon i den fenomenologiske forskningen. Allikevel mente han at denne reduksjonen ikke kunne bli fullstendig. Han trakk seg dermed bort fra den deskriptive fenomenologien og utviklet den hermeneutiske fenomenologien. Han mente fenomenologien skulle være tro mot fenomenologisk reduksjon, men dette skulle gjøres ved å synliggjøre forskerens subjektivitet. Dermed ville det bli synlig for leseren hva som tilhørte forskeren selv og hva som tilhørte fenomenet (Evensen, 2018).

Standal (2015a) argumenterer for bruk av fenomenologi som svært nyttig for analyse av bevegelseserfaringer og inkludering i kroppsøvingsfaget. Dette på grunnlag av den nære kroppslige forbindelsen mellom faget som objekt og elevene som subjekt. I tillegg beskrives fenomenologisk forskning som en vitenskap fra et førstepersonsperspektiv. Fenomenologiens oppgave er å beskrive erfaringer (Thoresen, Rugseth & Bondevik, 2020). Dette danner grunnlaget for valget av et fenomenologisk perspektiv i denne oppgaven, i søken etter elever med funksjonshemming sine erfaringer med kroppsøvingsfaget.

### **2.2.1 Merleau-Ponty's kroppsfenomenologi**

Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) var en fransk filosof som var opptatt å etablere et alternativ til den tradisjonelle dualismen. Han satte kroppen i sentrum for å forstå menneskets eksistensielle grunnvilkår (Duesund, 1995). Merleau-Ponty tar utgangspunkt i at vår forståelse av verden er grunnnet i vår kropps forståelse av sine omgivelser eller sin situasjon. Han er den første innen den fenomenologiske tradisjonen som begynner med kroppen og gir den forrang. Menneskekroppens forhold til verden er hverken mekanistisk, biologisk eller intellektuelt, men eksistensielt. Kroppen er et sansende, handlende og følede fenomen, til forskjell fra kroppen som en objektiviserende betraktning (Merleau-Ponty, 1994).

Merleau-Ponty sin kroppsfenomenologi vil være hensiktsmessig å bruke som et teoretisk grunnlag for å forsøke å forstå elever med funksjonshemming sine erfaringer med kroppsøvingsfaget. Toombs (2001) hevder at for å undersøke meningen med funksjonshemming er det nyttig å ta i bruk den fenomenologiske forestillingen om levd kropp. Som et kroppslig

subjekt, vil ikke kroppen erfares primært som et objekt blant andre objekter i verden. Det er den subjektivt levde kroppen som representerer menneskers bestemte synsvinkel på verden. Et menneske er kroppslig på den måten at en eksisterer eller lever sin kropp, ikke på den måten at en har en kropp, på lik linje som man har en bil eller et hus (Toombs, 2001). På denne måten kan fenomenologien fungere som et supplement til å se kroppen som et determinert system, der årsaks- og virkningssammenhenger står sentralt og hvor kroppen er en sum av en rekke fysiologiske prosesser. Altså en medisinsk forståelse av funksjonshemming som beskrevet ovenfor. En slik tenkning vil ikke være dekkende for å undersøke en forståelse for elever med funksjonshemming sine erfaringer med kroppsøvingsfaget (Nyquist, 2012).

I kroppsphenomenologien anses kroppen både som subjekt og objekt for oss selv og i vårt forhold til andre. Vi ser og blir sett. I en skolesetting må elevene læres til selv å se, selv å høre og på samme tid lære å bli sett og bli hørt (Duesund, 1995). Tradisjonelt sett har elever med funksjonshemminger falt innenfor et medisinsk og helsefaglig felt med fokus på kroppen som objekt. Elever med funksjonshemminger vil i mange tilfeller være avhengig av hjelp fra andre og behov for tilrettelegging, som kan føre til at kroppen som subjekt kan komme i bakgrunnen (Duesund, 2007).

Merleau-Ponty (2014) legger vekt på kroppens likheter og ulikheter som et grunnlag for en forståelse av kroppen som kvalitativt annerledes, men allikevel av samme verdi. Han eksemplifiserer dette gjennom krigsveteranen Schneider. Han ble påført en hjerneskade av splinter etter trefninger i første verdenskrig. Merleau-Ponty setter ikke spørsmålstegn ved en eventuell trussel skaden kan utgjøre ved Schneiders eksistens, men bruker snarere eksemplene fra hans patologiske tilstand til å synliggjøre den levde kroppens mangfold av muligheter. Det å fenomenologisk forstå hva en pasients problemer består i, handler ikke om å sammenligne en syk kropp med en frisk. Det handler snarere om å ta utgangspunkt i at kroppen uansett tilstand er en komplett form av eksistens. Det å være forhindret fra å bevege seg som forventet kan dermed forstås som en variasjon av kroppslig væren. Merleau-Ponty oppfordrer dermed til en interesse for hvordan erfaringer med ulike kroppslige begrensninger leves og hvordan mening skapes i den aktuelle situasjonen, fremfor å kategorisere friskt fra sykt eller normalt fra unormalt (Thoresen, et al., 2020). Dette betyr altså ikke at funksjonshemminger ikke finnes, men at alle menneskelige erfaringer formes i et kontinuum av rom, kropp, tid og relasjoner. I dette kontinuumet har alle kropper muligheter for å delta gjennom kompetent bevegelse og velvære, så vel som gjennom

smerter og mangler (Evensen, 2018). Fenomenologi tilbyr et rammeverk som utfordrer de rådende forståelser av funksjonshemming som avvik fra en gitt normalitet. Ved å ta utgangspunkt i elevenes subjektive utgangspunkt, legger fenomenologien til rette for å se elevene som «beings», trygge på kunnskapen om at dette går side om side med elevene som «becomings» i utdanningen (Evensen, 2018).

## **2.3 Van Manens eksistensialiteter**

Max van Manen har introdusert en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming til forskning i helsefag og pedagogikk. Van Manen argumenterer for at all fenomenologisk menneskelig forskningsbidrag er forklaringer av strukturen i den menneskelige livsverdenen. I begrepet livsverden legger han den levde verden slik den erfares i hverdagslige situasjoner og relasjoner. Våre levde erfaringer og strukturer av mening innehar en enorm kompleksitet. Forskjellige livsverdener hører til forskjellige menneskelige eksistenser og realiteter (van Manen, 1997). Begrepet livsverden har rotfeste i den fenomenologiske tradisjonen og beskrives som den konkrete, erfarbare virkelighet som vi til daglig lever våre liv i. Denne livsverdenen tar vi for gitt i alle våre aktiviteter (Duesund, 1995).

En måte å angripe undersøkelsen av et fenomen av hermeneutisk karakter er å ta i bruk de fire eksistensialitetene levd rom, levd tid, levd kropp og levd relasjon. Alle erfarer sin livsverden og sin realitet gjennom disse eksistensialitetene. De fire eksistensialitetene kan differensieres, men ikke skilles fra hverandre. Eksistensialitetene kan undersøkes i studier, men bevissthet rundt at eksistensialitetene må ses i sammenheng med hverandre vil være viktig (van Manen, 2014). Disse fire eksistensialitetene er ment å fungere som retningslinjer for refleksjoner i forskningsprosessen.

### **2.3.1 Levd rom**

Levd rom skiller seg fra det matematiske rommet, der lengde, høyde og dybde er de sentrale dimensjonene ved rommet. Erfaringen av det levde rommet reflekteres ikke vanligvis over. Allikevel rammer rommet vi befinner oss i måten vi føler oss på (van Manen, 1997). Standal (2014) eksemplifiserer dette på en god måte. Gymsalen er objektivt sett lik for alle. Allikevel vil 40 meter fra den ene siden i hallen til den andre erfares veldig forskjellig for ulike elever. Generelt kan det sies at vi blir det rommet vi befinner oss i. Det er kulturelle og sosiale alminnelige,

anerkjente retningslinjer som er assosiert med ulike rom som gir erfaringen av et rom en spesiell kvalitativ dimensjon (van Manen, 1997). Ulike rom innehar ulike kvaliteter som gjør til at vi som mennesker oppsøker rommet eller styrer unna rommet i søken etter ulike opplevelser. Hvordan vi opplever rommet vil være med på å styre hvordan vi oppfører oss, snakker og tenker (van Manen, 1997).

For kroppen er levd rom et orientert rom. Punkter i rommet representerer ikke bare objektive posisjoner, men markerer det varierende spekteret av en persons mål og gester. Eksempelvis kan en trang passasje som skal passeres i rullestol representere et restriktivt potensial for en persons kropp, som krever endring av personens handlinger, ved å eksempelvis snu seg sidelengs for å kunne passere. Ved mangler på ulike kroppslige kapasiteter, får levd rom en uvanlig restriktiv karakter. Dette er et eksempel på en annerledes og endret erfaring av rom som inntreffer med tap av mobilitet (Toombs, 2001).

### **2.3.2 Levd kropp**

Levd kropp refererer til det fenomenologiske synet om at vi alltid er kroppslige i verden. Når vi møter en annen person, møter vi denne personen først og fremst gjennom hans eller hennes kropp (van Manen, 1997). Kroppen er på denne måten sosial. Samtidig står kroppen i et sirkulært forhold til verden ved at den både er et subjekt og et objekt på samme tid i forhold til seg selv og andre. Vi hører og blir hørt, ser og blir sett. Verden vi lever i blir preget av den kroppslige eksistensen og måten vi oppfatter verden på (Duesund, 2003). Eksistensialiteten levd kropp kan øke vår refleksjon for å spørre hvordan kroppen er erfart knyttet til fenomenet som blir studert (van Manen, 1997). Kroppen er vårt nav i verden og er utgangspunkt for alle våre erfaringer med de andre eksistensialitetene (Merleau-Ponty, 1994).

Kroppsbegrepet i den fenomenologiske livsverden oppfatter kroppen som en tilgang til verden, mens verden på samme måte skaper kroppen på ulike måter. Kroppen oppfatter altså verden og verden skaper ulike muligheter for ulike kropper. Spørsmålet blir dermed ikke *om* kroppen er koblet til mening, men *hvordan* kroppen er koblet til mening i konkrete situasjoner. Kroppen er vårt perspektiv på verden og samtidig involvert i en dialektisk interaksjon med dens omgivelser. Denne interaksjonen former måten vi erfarer og lever våre kropper (Engelsrud, 2005). Et eksempel på dette kan være når et barn lærer å gå. Idet barnet har lært seg å gå, endres omgivelsene for barnet.



Barnets verden er ikke lenger avgrenset til det barnet kan se fra et sittende perspektiv, men perspektivet løftes. Det blir nå mulig å se over bordet og ned på gulvet på nye måter. Samtidig endrer omgivelsenes forståelse av barnet seg. Et barn som kan gå møter begeistring og utfordringer på nye måter. Subjektet kan altså ikke forstås uavhengig av den kroppslige sammenhengen det lever i (Thoresen et al., 2020).

Merleau-Ponty kritiserer det tradisjonelle erfaringsbegrepet. Han legger vekt på at det er den egne kroppen som er basis for all erfaring. Måten kroppen forholder seg til verden er verken mekanisk, intellektuell eller biologisk, men snarere eksistensiell. Kroppen formidler seg selv gjennom sitt eget kroppsspråk - gjennom gester, mimikk og bevegelser. Kroppen er ikke bare objektiv i form av at den er bygget opp av celler og organer. Kroppen er sansende, følende og meningssøkende. Livet leves gjennom kroppen (Duesund, 2003).

### **2.3.3 Levd tid**

Levd tid er den subjektive tiden i motsetning til klokketiden eller objektiv tid. Levd tid kan eksempelvis gå fort når vi gjør noe vi liker, og på samme måte gå sakte når vi gjør noe vi finner uinteressant eller er bekymret (van Manen, 1997). En time med kroppsøving vil bli erfart forskjellig av en elev som liker faget kontra en elev som misliker faget. For en elev som liker faget kan det føles som timen er over før den har begynt, mens for en elev som misliker faget kan en undervisningstime i kroppsøving føles usedvanlig lang (Standal, 2014). Vi handler da ut ifra en subjektiv følelse. Hvor aktiv kroppens involvering er i handlingen, i dette tilfelle kroppsøvingstimen, vil være med på å avgjøre hvordan vi opplever tiden (Duesund, 2003).

Levd tid er også vår tidsmessige måte å være i verden på. Eksempelvis som en ung person som orienterer seg mot en åpen fremtid, eller som en eldre person som tenker tilbake til fortiden. På denne måten søker fenomenologien å forstå mennesker gjennom å finne ut av personens livshistorie og hvor de føler ferden går videre, altså deres prosjekt i livet. De tidsmessige dimensjonene av fortid, nåtid og fremtid utgjør personens tidsmessige landskap. Gjennom håp og forventninger har vi et perspektiv på livet som kommer (van Manen, 1997).

Toombs (2001) eksemplifiserer hvordan det kan skje en endring av opplevelsen av levd tid ved tap av mobilitet. Dagligdagse bevegelser som å komme seg ut av sengen, reise seg fra en stol eller å åpne en knapp krever intens konsentrasjon og en opplevelse av å bruke lang tid. Personer med

funksjonshemming kan føle seg «out of synch» sammenlignet med personer uten en funksjonshemming.

### **2.3.4 Levde relasjoner**

Eksistensialiteten levde relasjon kan veilede vår refleksjon til å spørre hvordan jeg og andre blir erfart i henhold til det fenomenet som blir studert. For å undersøke relasjonelle aspekter ved et fenomen kan man spørre seg; hvordan er mennesker eller ting knyttet sammen? Hvordan erfarer man seg selv i en relasjon? (van Manen, 2014). Merleau-Ponty karakteriserer dette som spørsmålet om den andre, som grunnlag for den sosiale verden. Forholdet til andre mennesker gir oss en annerledes problemstilling enn forholdet mellom menneske og verden. Han stiller ikke spørsmålstegn ved *om* vi inngår i en sosial verden, men at vår verden *allerede* er en sosial verden. Kroppen spiller en sentral rolle, da vi møter andre mennesker som en kroppslig eksistens (Thøgersen, 2004).

Bevissthet om kroppen utvikles ikke i isolasjon. Forståelsen av våre kropper er i stor grad knyttet til hvordan vi blir oppfattet av andre. Dette intersubjektive aspektet og den sosiale konteksten vil alltid være tilstede, enten konkret, eller i forestillingen om hvordan vi tror andre oppfatter oss. Merleau-Ponty argumenterer for at min kropp og den andres kropp er et hele hvor man gjensidig utvider hverandres verdener. Allikevel vil det være en distanse mellom de to, der hver enkelt opplever seg selv og den andre fra hvert sitt bestemte perspektiv. Det er gjennom denne opplevelsen av forskjell at vi lærer. Dette er sentralt i forholdet mellom lærer og elev (Duesund, 2003).

## **2.4 Inkludering – politikk og begrep**

### **2.4.1 Kort historisk tilbakeblikk**

Dagens forståelser av inkludering og dagens skolepraksiser er farget av utdanningspolitikk og dets historiske utvikling (Svendby, 2013). Jeg vil nå gi et kort historisk tilbakeblikk knyttet til begrepet inkludering i den norske skolen.

I lang tid var det et todelt skolesystem i Norge. Det ble skilt mellom «normalskoler» og «spesialskoler». I begge disse skolene var det lenge omfattende organisatoriske differensieringer, som ulike typer skoler, kursplaner og linjer. Etter 1975 begynte

arbeidet med å konstruere en felles skole som skulle være for alle. På 1990-tallet begynte nedleggingen av spesialskolene. Ulike politiske tiltak har bidratt i prosessen og hatt stor betydning i veien mot en inkluderende skole. I «Salamanca World Conference on Special Needs Education» i 1994 ble det vedtatt en erklæring om alle barns rett til utdanning uavhengig av funksjonsevne. I L 97 kom idealet om inkludering (Haug, 2004).

Som en slags reaksjon på segregering, ble begrepet integrering tatt i bruk i den norske skolen. Dette går ut på at alle elever er på den samme fysiske plassen, og de som tidligere ikke hadde hatt tilgang til å gå på skole, skulle nå få undervisning. Integrering retter seg mest mot de elevene som tidligere har blitt segregert fra alle andre. Eksempelvis elever som hadde behov for spesielle tiltak. Sammenhengene mellom integrering og inkludering er nære.

Inkludering har allikevel en annen betydning enn integrering. Inkludering stiller kvalitetskrav til ulike tiltak når alle er fysisk på den samme skolen. Disse kravene skal gjelde alle elevene, ikke kun elever med spesielle behov. Inkludering blir sett på som en prosess der det er skolen og undervisningen som må endres for å tilpasse seg og ta hensyn til alle elever. Dermed vil det være viktig å understreke at inkludering skiller seg fra integrering ved at det ikke bare er snakk om å få grupper av elever til å passe inn i den ordinære måten å organisere opplæring og undervisning på. Inkludering gjelder alle grupper elever, uavhengig av kjønn, behov for tilrettelagt undervisning og de som ikke har det. I dag er inkluderingsbegrepet gjeldene (Haug, 2004, Standal, 2015b & Haug, 2014).

Inkludering tas i bruk i skolepolitiske dokumenter, samt i kroppsøvningsfagets læreplan. I prinsipper for opplæring står det blant annet at alle elever uavhengig av kjønn, alder og sosial, geografisk, kulturell og språklig bakgrunn skal ha like muligheter til å utvikle seg gjennom arbeid med fagene i et inkluderende læringsmiljø (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Videre skal kroppsøvningsfaget ifølge dagens gjeldende læreplan gi elevene livslang bevegelsesglede og mestring ut ifra egne forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2015).

I ny læreplan i kroppsøvningsfaget videreføres denne sentrale verdien. Det står at:  
*«Kroppsøvnings er eit sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til ein fysisk aktiv livsstil ut frå egne føresetnader (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2).*

Inkludering og tilpasning er to sentrale begreper for å møte disse målene. Tilpasset opplæring er en forutsetning for inkludering (Standal, 2015b).

#### **2.4.2 Inkludering som begrep**

Slik det kommer frem av avsnittet ovenfor er ideologien bak den inkluderende skolen klar. En skole bygget på de inkluderende prinsippene skal ta hensyn til alle barn, uavhengig av kategoriseringer, diagnoser og bakgrunn. Skolens virksomhet skal tilpasses alle elevene og deres behov, og ikke omvendt. Allikevel er inkludering et begrep med stor kompleksitet (Haug, 2014). Inkludering er et politisk og pedagogisk skapt begrep som er konstruert og realisert på ulike måter i ulike tidsepoker og ulike syn på individ, samfunn og læring har dominert konstruksjonene av begrepet (Svendby, 2013). På ulike nivåer og områder inneholder begrepet en rekke betydninger. Det kan handle om ideologi, strukturer, handlinger, resultater, opplevelser og følelser. Dermed er det ikke overraskende at inkludering kan betraktes som et til dels uklart definert begrep (Haug, 2014; Svendby, 2013).

Det er i dag ingen universelt akseptert definisjon av begrepet inkludering. Begrepet kan imidlertid deles i forskjellige nivåer og områder, hvilket gir et grunnlag for å dekonstruere begrepet. Dette betyr å dele begrepet opp i de bitene det er sammensatt av, for å finne frem til ulike og aktuelle forståelselementer. På bakgrunn av ulike definisjoner av inkludering, samt politiske intensjonsformuleringer har Haug (2004, 2010, 2014) gjort nettopp dette.

I Haug (2004, 2010, 2014) sin dekonstruksjon av inkludering skilles det mellom en vertikal og en horisontal dimensjon. Den vertikaleaksen representerer de ulike nivåene i forvaltningen fra den statlige politikken til det enkelte klasserom. Horisontalt har Haug (2014) konkretisert begrepet til fire ulike utfordringer som danner forståelselementene i innholdet av begrepet inkludering. Disse utfordringene er å øke felleskapet, deltagelsen, demokratiseringen og læringsutbyttet til elevene.

*Fellesskapet* referer til at i en inkluderende skole skal det være mulig for alle elever å være sammen med andre, og ta del i det sosiale livet på skolen sammen med alle andre. På bakgrunn av kjønn, evner og interesser eller andre personlige karakteristikk skal ingen elever stigmatiseres (Haug, 2010).

Å øke *deltagelsen* til elevene vil si at flest mulig elever skal kunne komme i en situasjon der de kan være ekte deltagere i samvær innen fellesskapet. Dette vil si at det er ikke nok å bare være til stede i fellesskapet, men at alle elever gjennom å delta bidrar til fellesskapet. Alle elever skal ha mulighet til direkte engasjement i en meningsfylt aktivitet. Alternativet er å være en tilskuer (Haug, 2010, 2014).

*Demokratisering* skal sikre medvirkning og at elevenes stemmer skal høres. Deltagelsen i fellesskapet skal være tuftet på demokratiske verdier. En skal forsøke å legge til rette for at flere ulike stemmer og synspunkter kommer til orde for å komme frem til løsninger som ligger innenfor rammene av hva alle kan akseptere. Elevenes meninger og synspunkter skal tas til ettertanke og om nødvendig til diskusjon (Haug, 2010, 2014).

Elevenes *læringsutbytte* referer til at skolen ikke bare skal være et sted å være, men at elevene også skal ha en faglig og sosial gevinst ved å være der. Opplæringen skal være til gagn for elevene, både sosialt og faglig (Haug, 2010, 2014).

Haug (2010) skiller også i forskning på inkludering mellom inkludering i et makroperspektiv og i et mikroperspektiv. Makroperspektivet relaterer seg til den vertikale dimensjonen og mikroperspektivet til den horisontale dimensjonen. Makroperspektivet referer til en analyse av strukturelle karakteristikk av skolesystemet. Ved å tilnærme seg inkludering i et mikroperspektiv undersøker forskeren organisasjon av undervisningen, læringsprosesser, samt hvordan elevene erfarer undervisningen. Ut ifra dette utgangspunktet kan det diskuteres om og rundt inkludering. I et mikroperspektiv er altså kriteriene for inkludering kvalitative, skjulte og subjektive. Det er altså den individuelle vurderingen og analysen som er av betydning (Haug, 2010).

Slik det fremkommer av oppgavens problemstilling er det elevenes egne erfaringer og opplevelser med inkludering i kroppsøvningsfaget jeg ønsker å undersøke. På grunnlag av dette ser jeg det som hensiktsmessig å ta utgangspunkt i et mikroperspektiv og den horisontale dimensjonen av dekonstruksjonen av inkludering (Haug, 2004, 2010, 2014).

Det vil være viktig å påpeke at en utfordring for meg som forsker er at inkludering ikke kan bli direkte observert i en undervisningstime. De ulike aspektene av hva som foregår i undervisningen må bli sett på som en helhet, og i sammenheng med hverandre. Altså vil de fire forståelsesdimensjonene overlappe hverandre (Haug, 2010).

### **3.0 Metode**

I dette kapitlet vil jeg beskrive de ulike fremgangsmåtene jeg har anvendt for å belyse oppgavens problemstilling. Min studie om elever med funksjonshemming sine erfaringer med kroppsøvningsfaget er basert på kvalitativ forskning i form av nærobservasjon og intervju. Jeg vil redegjøre for min rolle som forsker i dette prosjektet, samt forklare de kvalitative metodene jeg har anvendt. Videre vil jeg gjøre rede for metoden jeg har tatt i bruk for analyse av data, de metodologiske kravene validitet, reliabilitet og generaliserbarhet, samt etiske overveielser i prosjektet. Avslutningsvis vil jeg ta for meg mine erfaringer av bruk av metodene i felten.

#### **3.1 Min rolle som forsker og forforståelse**

I kvalitativ forskning stilles det varierte krav til forskerrollen. Det oppstår en nærhet mellom forsker og deltager som vil føre til at forskerens kvalifikasjoner i gjennomføringen av de kvalitative metodene, samt forskerens relasjon til deltagerne er av betydning for resultatet (Postholm, 2010). Det vil derfor være viktig å reflektere rundt min rolle som forsker, forforståelsen jeg bringer med meg inn i forskningen, samt min tilstedeværelse i intervjuene og observasjon med elevene.

Innlevelse er viktig for å kunne utvikle en forståelse av de sosiale fenomenene vi studerer. Ved å sette meg inn i den sosiale situasjonen personene jeg studerer er en del av, kan det utvikles en forståelse for hvordan personene lever og erfarer sitt liv. Det er

viktig å være åpen og mottagelig i møte med forskningsdeltagerne for å utvikle denne innsikten. En fortolkende tilnærming til forskningsspørsmålene krever ikke bare en beskrivelse av det vi forsker på, men inneholder også fortolkninger av de fenomenene vi studerer (Thagaard, 2018). For å nærme meg elevenes erfaringer med kroppsøvingfaget gjennom kvalitative metoder, forsøkte jeg å legge vekt på at det var jeg som skulle lære noe av elevene, samt at ingen svar var «feil» eller «riktig». Hensikten med dette var å gi elevene følelsen av å være eksperter på temaet og være åpen for deres erfaringer (Grimen & Ingstad, 2015).

Som forsker kan jeg innta ulike roller i forskningsprosessen. Jeg bør reflektere over min rolle som observatør og intervjuer, for å komme frem til hvordan jeg vil forholde meg til settingen og aktørene som forskes på. For meg som forsker vil det være avgjørende å bli bevisst min egen subjektivitet, samt å uttrykke denne subjektiviteten i oppgaven. Slik vil leseren av forskningen kunne ta min subjektivitet i betraktning ved lesing av analyser og tolkninger (Postholm, 2010). Dette vil være i tråd med Martins Heideggers tanke om å ikke kunne kvitte seg med mine forforståelser, men poengterte viktigheten av å synliggjøre min egen subjektivitet for leseren i teksten (Evensen, 2018).

I Merleau-Ponty's kroppsfenomenologi står subjektets erfaringer sentralt. Dette fører til at oppmerksomheten må rettes til den subjektive levde kroppen (Merleau-Ponty, 1994). For meg som forsker medfører dette at jeg har forsøkt å ha en nysgjerrig og spørrende innstilling, i motsetning til en forutinntatt forståelse av elevenes kroppslige erfaringer.

Engelsrud (2005) trekker frem forskerens kropp i arbeidet med innhenting av kunnskap. I prosessen med å hente inn kunnskap kan kroppen både skape tilgang til og begrense denne prosessen. Det vil være nødvendig å avdekke hvordan gjensidigheten mellom levde kropper i en intervjusituasjon utgjør et viktig premiss for forståelse av kunnskapsutvikling. Materialet i min masteroppgave har blitt skapt gjennom en sosial interaksjon, og det vil være viktig å reflektere over min kroppslige væren som har kunnet påvirke fortolkningen av materialet jeg har innhentet. Jeg har gjennom prosessen vært opptatt av at min kroppslige væren ikke skulle styre deltagerne i for stor grad, samt rette oppmerksomheten mot hvordan deltagernes kropper uttrykte seg. Når det gjelder bevegelse i et førstepersonsperspektiv, understreker Merleau-Ponty (1994) at

fenomenologiske bevegelsesopplevelser er kroppslige, udelelige og dermed fullverdige. Kroppen er dermed meningssøkende og fullt verdig, på lik linje med empirisme og intellektualisme, i søken etter levde erfaringer.

### **3.2 Kvalitativ metode**

Avgjørende for metodevalget i denne oppgaven er hva jeg ønsker å forske på. Som forsker er det viktig å ha en bevissthet om hvilken metode og design forskningen baserer seg på (Olsson & Sørensen, 2003). I denne oppgaven vil jeg undersøke elever med funksjonshemming sine erfaringer med kroppsøvningsfaget. Dette innebærer hvordan elevene fortolker og erfarer sin egen tilværelse. Kvalitativ metode egner seg nettopp for erfaringer og gå i dybden på ett eller flere temaer, samt å oppnå en forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2018).

Den kvalitative forskningsprosessen er preget av fleksibilitet. Elementer i forskningen kan endres underveis, det er ingen definerte skiller mellom ulike deler av forskningsprosessen (Thagaard, 2018). Eksempelvis har intervjuguiden stadig vært under utvikling. Fra å danne et grunnlag med spørsmål, til å få nye perspektiver og dermed nye vinklinger på spørsmålene etter observasjon.

Thagaard (2018) trekker frem intervju og observasjon som de to mest sentrale kvalitative innsamlings teknikkene av data. Nedenfor vil jeg redegjøre for disse metodene, samt begrunne valget av disse metodene for å nærme meg elevenes erfaringer.

#### **3.2.1 Observasjon**

Observasjon er den tidligste og mest fundamentale formen for forskning, samt den datainnsamlingsstrategien som i mange tilfeller blir brukt sammen med andre former for innsamling av data (Postholm, 2010). Observasjon er en metode jeg som forsker kan benytte meg av for å samle inn data fra forskningsfeltet. Som observatør tar jeg i bruk alle mine sanser; syn, hørsel, lukt, berøring og smak. Dette vil føre til mange inntrykk som har innvirkning på forskerens opplevelse og videre observasjon (Postholm, 2010).



Før jeg entrer forskningsfeltet vil det være viktig å reflektere rundt mine egne forforståelser og subjektive erfaringer. Jeg vil altså gjennomføre observasjonene ut ifra mitt eget ståsted og dette vil være med på å farge det jeg observerer. Selv om mine antagelser og tidligere erfaringer vil være med på å styre mitt observasjonsfokus, vil jeg allikevel være innstilt på at forskningsfeltet kan åpne opp for andre fokusområder eller temaer som jeg selv ikke har tenkt på, på forhånd (Postholm, 2010).

I tillegg til egen forforståelse og subjektive erfaringer, vil teori utpeke en retning for observasjonene. Min bruk av van Manens eksistensialiteter, samt inkludering som begrep vil være med på å gi retning for, og systematisere observasjonene. Allikevel vil det være viktig å observere aktivitetene i sin naturlige setting, og ikke være for bundet til disse forhåndsbestemte kategoriene og teori. Det vil altså være en konstant interaksjon mellom teorien jeg leser, antagelser og praksisen jeg observerer (Postholm, 2010). Under observasjonen og intervjuene jeg gjennomførte hadde jeg nettopp denne interaksjonen i tankene. Jeg forsøkte å ikke være for tett bundet til teorien og den tidligere forskningen jeg hadde ervervet for å være mest mulig åpen for praksisen jeg observerte, samt elevenes erfaringer slik de fortalte det i intervjusituasjonen.

### **3.2.2 Nærobservasjon**

Deltagende observasjon er på et vis alle kvalitative forskningsmetoders mor (Grimen & Ingstad, 2015). Ved bruk av deltagende observasjon følges deltagerne på ulike arenaer, eller er tilstede mens de utøver bestemte aktiviteter. Det deltagende aspektet ved metoden dreier seg om å delta i den sosiale samhandlingen, ved eksempelvis å småprate med deltagerne og på andre måter tilpasse seg situasjonen for å ikke virke forstyrrende (Fangen, 2011).

Nærobservasjon, oversatt fra det engelske begrepet close observation, er en måte å observere på for å samle inn erfaringsmateriale fra andre. Dette kan ses på som en avart av deltagende observasjon. Denne kvalitative metoden forsøker å bryte ned avstanden mellom observatør og forskersubjekt (van Manen, 1997). Ved å ta i bruk denne metoden vil jeg forsøke å ta del i elevenes livsverden og deres erfaringer med kroppsøvingfaget. Dette vil jeg gjøre gjennom å delta i kroppsøvingstimene sammen med elevene og delta i deres aktiviteter, i den grad det er naturlig. Van Manen (1997) hevder den beste måten

å få tilgang til en persons livsverden er å delta i den. Dette gjelder særlig barn, men kan også være en hensiktsmessig observasjonsmetode i andre tilfeller.

Ved bruk av nærobservasjon vil jeg innta en holdning der jeg ønsker å komme så nær som mulig, men på samme tid beholde den hermeneutiske årvåkenheten. Dette vil innebære at jeg i ulike situasjoner kan ta et steg tilbake og reflektere over disse situasjonene. Metoden nærobservasjon krever at jeg er en deltager og en observatør på en og samme tid. Det vil være viktig å være bevisst på at jeg som forsker skal ta del i elevenes livsverden, men ikke styre over den. Jeg skal forsøke å få tak i elevenes levde erfaringer (van Manen, 1997; van Manen, 2014).

### **3.2.3 Kvalitativt intervju**

Formålet med et intervju er å skaffe fyldige og omfattende kunnskap om hvordan andre mennesker opplever sin egen livssituasjon. Det gir et særlig godt grunnlag for å få innsikt i personers erfaringer, tanker og følelser (Thagaard, 2018). Det finnes ulike måter å intervju på som utgjør viktige forskningsredskaper jeg kan anvende i datainnsamlingen. Mitt teoretiske utgangspunkt vil være styrende for hvordan intervjuet fortøner seg og hensikten med forskningen (Postholm, 2010).

Det finnes ulike måter å utforme forskningsintervjuene på. En delvis strukturert tilnærming er den formen for intervju som oftest benyttes i kvalitative studier. Intervjuguiden er delvis strukturert og temaene for prosjektet er i hovedsak fastlagt på forhånd, men rekkefølgen av temaene endres underveis (Thagaard, 2018). Jeg benyttet meg av en delvis strukturert intervjuguide som var utarbeidet på grunnlag av teori, tidligere forskning, samt observasjoner fra kroppsøvningsundervisningen. Jeg kommer nærmere tilbake til egne erfaringer ved intervjuet under *3.3 Egne erfaringer fra datainnsamlingen*.

### **3.2.4 Fenomenologisk intervju**

Van Manen (2014) skriver om det fenomenologiske intervjuet, og trekker frem ulike aspekter som bør tas stilling til ved gjennomføring av et fenomenologisk intervju. Det fenomenologiske intervjuet tas i bruk for å undersøke og samle inn erfaringsmateriale

gjennom eksempelvis narrativer, historier eller anekdoter. Dette kan fungere som en ressurs for fenomenologisk refleksjon og dermed utvikle en rik og dyp forståelse av et fenomen (van Manen, 2014).

I et fenomenologisk intervju vil det være viktig å være disiplinert med utgangspunkt i det grunnleggende spørsmålet som førte til behovet for gjennomføring av intervjuet. Altså vil det være viktig å holde problemstillingen klart i tankene og holde den fenomenologiske intensjonen av intervjuet klart for meg. Problemstillingen skal være styrende for datainnsamlingen og hvilken metode og form for intervju som skal anvendes (van Manen, 2014; van Manen, 1997). Som forsker er det viktig å bringe med seg en undring og åpenhet til fenomenet. Det fenomenologiske spørsmålet bør nettopp gjenspeile denne undringen og åpenheten (van Manen, 2014).

I et fenomenologisk perspektiv søkes det etter erfaringsmateriale som er rikt og detaljert. Når jeg intervjuer andre om deres erfaringer av et fenomen, er det viktig å holde meg så nær erfaringen som mulig. Når jeg spør om en persons erfaring knyttet til et bestemt fenomen, kan det være hensiktsmessig å være konkret. Ta utgangspunkt i en spesiell situasjon, og deretter utforske hele situasjonen og erfaringen nøye. Med andre ord bør erfaringen undersøkes til det fulle (van Manen, 1997; van Manen 2014).

### **3.3 Egne erfaringer fra datainnsamlingen**

#### **3.3.1 Mine deltagere**

Utvalgsprosedyrer i kvalitativ forskning har ikke som mål å oppnå et representativt utvalg i statistisk forstand. Det utføres i stedet et strategisk utvalg for å finne deltagere som kan svare på forskningsspørsmålene (Fangen, 2011). Jeg har foretatt et strategisk utvalg og rekruttert fire elever med funksjonshemming til å belyse min problemstilling.

Selve prosessen med å få tak i elever med funksjonshemming til min studie viste seg å bli en lang og tidvis krevende prosess. Etter å ha fått godkjenning fra NIH etiske komité, samt Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) (Vedlegg 5 og 6), sendte jeg ut tjue mailer til rektorer ved ulike barne-, ungdoms-, og videregående skoler. Disse mailene inneholdt et informasjonsskriv om studiens hensikt, samt om skolen hadde

elever med ulike funksjonshemninger som kunne tenke seg å delta i studien. Under kapittelet 6.0 «*Hva er funksjonshemming?*» vil jeg komme nærmere tilbake til formuleringen og hvordan vi i dette skrevet definerte funksjonshemming. Jeg fikk etter noen uker inn seks svar på forespørselene. Tre av rektorene hadde videresendt mailen, men jeg fikk ikke svar etter dette. To rektorer responderte at de ikke hadde mulighet til å delta i studien. Det siste svaret kom fra en videregående skole som sa seg villig til å forsøke å få tak i elever som kunne delta i studien. Jeg kom i kontakt med en kroppsøvingslærer på skolen, som hadde konferert med avdelingsleder for tilrettelagt opplæring, som er et tilbud til elever med spesielle behov. Kroppsøvingslæreren hadde forespurt fire elever fra en tilrettelagt klasse, samt en elev fra en tredjeklasse retning studiespesialiserende. Disse sa seg villige til å være med i studien. Jeg avtalte dermed med kroppsøvingslærer hvilke dager jeg kunne komme for å gjennomføre observasjon og intervju. Jeg satt opp tre timer til observasjon, samt to timer til gjennomføring av intervju.

Etter å ha observert de fire elevene i tilrettelagt klasse, begynte jeg å reflektere over begrepet funksjonshemming, hva er det som tilsier hvilke elever som har en funksjonshemming? Etter å ha sendt med elevene samtykkeskjemaer til sine foreldre, fikk jeg en kveld en telefon fra en foresatt. Denne foresatte lurte på om vedkommende sitt barn passet inn i studien da h\*n ikke hadde noen funksjonshemming. Jeg sa jeg forstod spørsmålet og at tanken var å inkludere vedkommende sitt barn på bakgrunn av at h\*n gikk i en tilrettelagt klasse. Dette fikk meg imidlertid til å reflektere videre på begrepet funksjonshemming. Jeg konfererte med veileder, samt kroppsøvingslærer og etter flere samtaler valgte jeg å ikke inkludere de fire elevene fra den tilrettelagte klassen i min analyse. Dette la allikevel grunnlaget for diskusjonskapittelet 6.0 «*Hva er funksjonshemming?*».

Dermed stod jeg igjen med observasjoner og intervju av én elev til bruk i den videre analysen. Jeg sendte deretter ut informasjonsskriv til to ulike skoler der jeg hadde bekjentskap til henholdsvis en og to lærere. Fra den ene skolen, en videregående skole, fikk jeg svar fra avdelingsleder som hadde videreformidlet informasjonsskrivet til flere elever ved skolen med beskjed om at de skulle ta kontakt dersom de ønsket å delta i studien. Fra disse elevene fikk jeg ikke noe svar. Fra den andre skolen kom jeg i kontakt

med to kroppsøvlingslærere og en avdelingsleder. En av kroppsøvlingslærerne hadde to elever med utviklingshemming han underviste og mente elevene var passende deltagere til studien. Også her dukket det opp utfordringer og ulike tanker om begrepet funksjonshemming. Etter at avdelingsleder hadde lest gjennom informasjonsskriv og samtykkeskjemaer til elev og foresatte fikk jeg en mail. Avdelingslederen reagerte på begrepet funksjonshemming og sa at dette var et begrep de ikke brukte og var dermed noe skeptiske til prosjektet. Avdelingslederen var opptatt av elevene ikke måtte få en følelse av at det var noe spesielt med dem. Etter dette tok jeg en telefonsamtale til avdelingslederen og fikk fortalt mer om prosjektet, samt vektlagt at det er elevenes erfaringer med kroppsøving jeg ønsket å undersøke, uten et stort fokus på begrepet funksjonshemming. Jeg sendte også intervjuguiden på mail, slik at de kunne se gjennom hvilke spørsmål jeg ønsket å stille elevene. På denne måten fikk avdelingslederen en større forståelse for studiet, og videresendte samtykkeskjemaene til foreldre/foresatte til en av elevene. Fra foresatte, samt eleven selv fikk jeg positiv respons.

Jeg sendte deretter informasjonsskriv til en ny videregående skole. Fra denne skolen fikk jeg godkjenning og kom i kontakt med to kroppsøvlingslærere som videresendte informasjonen til to elever i sine kroppsøvlingsklasser. Disse elevene var positive til deltagelse. Dermed stod jeg igjen med fire elever som deltagere i masterprosjektet. Elevene er gitt fiktive navn i oppgaven, henholdsvis Fredrik, Gunnhild, Tina og Lisa. Under kapittelet *4.1.2 Elevene* står det mer om elevene.

### **3.3.2 Mine observasjoner**

Jeg har i studien observert elevenes kroppsøvlingsstimer. Jeg har henholdsvis observert en til to kroppsøvlingsstimer hos hver elev (tabell 3.1). I utgangspunktet hadde jeg en tanke om å observere opp til fem kroppsøvlingsstimer før jeg gjennomførte intervjuer. Dette for å skape en komfortabel og trygg situasjon for elevene, samt å sikre rikest mulig datamateriale. Dette ble begrenset tidsmessig da prosessen med innhenting av elever tok lengre tid enn først forespeilet. Dette vil jeg drøfte i kapittelet *5.2 «Et kritisk blikk på oppgaven»*.

*Tabell 3.1 – Oversikt over observasjoner*

<b>Fiktivt navn</b>	<b>Observasjonsarena</b>	<b>Antall observasjoner</b>
Fredrik	Kroppsøving – idrettshall	2
Gunnhild	Kroppsøving – idrettshall	1
Tina	Kroppsøving – idrettshall	1
Lisa	Kroppsøving – skøytebane	1

Som skrevet ovenfor vil det være viktig å reflektere rundt egne forforståelser, subjektive erfaringer, samt teori før entring av forskningsfeltet (Postholm, 2010). Under observasjonene jeg gjennomførte hadde jeg nettopp denne interaksjonen i tankene. Jeg forsøkte å ikke være for tett bundet til teorien, den tidligere forskningen jeg hadde ervervet, samt egne forforståelser, for å være mest mulig åpen for praksisen jeg observerte, samt elevenes erfaringer slik de ble observert i kroppsøvingstimen. Allikevel merket jeg at særlig Haug (2010) sin dekonstruksjon av begrepet inkludering var med meg når jeg observerte.

Under observasjonene tok jeg i bruk nærobservasjon, dog skjedde dette i ulike grader. Jeg forsøkte aktivt å komme i interaksjon med elevene, for å bryte ned avstanden mellom meg som observatør og elevene som forskersubjekter (van Manen, 1997). Dette gjorde jeg blant annet ved å oppsøke elevene før undervisningen, i pauser, samt ved undervisningsslutt. I noen tilfeller kommuniserte jeg med elevene når undervisningen pågikk, i de tilfeller dette falt seg naturlig. I timen der jeg observerte Gunnhild, deltok jeg aktivt sammen med elevene i deler av undervisningen. I andre tilfeller oppsøkte også elevene meg under undervisningen. Jeg forsøkte å være oppmerksom på elevenes kroppslige uttrykk hva gjaldt om de ønsket kontakt eller ikke. Dette var noe varierende fra elev til elev, noen oppsøkte i større grad kontakt med meg som forsker enn andre. Jeg var også bevisst hvilke klær jeg hadde på meg da jeg observerte. Jeg kledde meg i treningsklær, dette for å ikke skille meg ut, samt for å kunne være i aktivitet sammen med elevene.

En annen erfaring fra observasjonene som jeg reflekterte over var måten jeg skrev ned notater på. Jeg benyttet meg av en feltnotatbok. For det første forsøkte jeg å begrense tiden jeg tok frem notatblokken, slik at elevene ikke fikk følelsen av at jeg kun skrev

ned notater om dem til enhver tid og følte seg beskuet. Jeg varierte derfor mellom å gå rundt, snakke med elevene, samt å sitte ned å skrive notater. Thagaard (2018) påpeker dette. Ved å konsekvent ta i bruk feltnotatboken, også under interaksjon med elevene, kan dette gjøre elevene mindre avslappet og bevisst at de hele tiden blir observert. For det andre noterte jeg det jeg observerte ustrukturert ned i notatblokka. Dette for å observere aktivitetene i sin naturlige setting og ikke være for bundet til de forhåndsbestemte kategoriene og teori.

Jeg opplevde det som en fordel å ha foretatt nærobservasjon av elevene før intervjusituasjonen. Dette særlig på grunnlag av å bli noe kjent med elevene på forhånd, samt få et innblikk i deres kroppsøvingsundervisning. På denne måten kunne elevene referere til ulike situasjoner fra kroppsøvingsundervisningen hvor jeg kunne relatere meg til elevenes utsagn på en mer troverdig måte. Fangen (2011) hevder at en av fordelene ved bruk av deltagende observasjon er å kunne tilegne seg kunnskap gjennom førstehånds erfaringer ved å komme nærmere inn på elevenes virkelighet og man får en personlig kunnskap om elevene.

### **3.3.3 Mine intervjuer**

Jeg valgte å snakke med elevene etter observasjonen for å finne ut av om de fortsatt ønsket å gjennomføre intervjuer, samt hvilket tidspunkt som passet best for elevene. Alle de fire elevene var positive til videre deltagelse ved intervju. I to tilfeller ble tidspunkt for intervju avtalt mellom meg og elev, og i de to andre tilfellene i samråd med lærer. Jeg opplevde det som en fordel å ha observert elevene på forhånd av intervjuene. Dette ga for meg en trygghet ved at jeg kjente noe til elevene. Jeg opplevde også elevene som åpne, kontaktsøkende og villige til å dele av sine erfaringer.

Intervjuene med elevene ble gjennomført på grupperom på de ulike skolene. Ved inngangen til intervjuet ga jeg elevene muligheten til å velge hvor de ville sitte. I alle de fire intervjuene satt jeg og eleven på hver vår side av bordet. Dette fungerte fint. Jeg innledet intervjuene med å fortelle elevene at de fortsatt hadde muligheten til å trekke seg dersom de ikke ønsket å delta, samt at hvis de ikke ønsket å svare på noen spørsmål var det helt i orden. Jeg vektla samtidig at ingen svar er feil, og at jeg kun var interessert i og opptatt av deres erfaringer med kroppsøvingsfaget. Jeg opplevde trygge elever som

ønsket å dele sine erfaringer. Jeg hadde med meg en utskrift av intervjuguiden som lå på bordet. Jeg hadde forberedt meg på forhånd slik at jeg ikke ble for bundet opp i spørsmålene. Jeg fulgte intervjuguiden slik at alle spørsmål ble stilt, men ga også elevene spørsmål knyttet til oppfølging av hva de sa. Jeg stilte også spørsmål ut ifra hva jeg hadde observert i kroppsøvingstimene dersom det var situasjoner jeg ønsket at de skulle fortelle om sine egne erfaringer og tanker knyttet til de spesifikke situasjonene. I ettertid har jeg reflektert over at dette er noe jeg kunne ha gjennomført i større grad. Van Manen (1997) påpeker verdien av å være konkret i et fenomenologisk intervju, ved eksempelvis å ta utgangspunkt i en spesiell situasjon. Observasjonene ga meg mulighet til nettopp dette, slik at dette er noe jeg tenker jeg kunne ha utnyttet i ennå større grad for å sikre et rikt og detaljrikt erfaringsmateriale.

For å unngå stress og opplevelse av dårlig tid, satt vi av god tid til intervjuene. I ett tilfelle ble tidspunktet forskjøvet av ulike årsaker, slik at vi ikke satt igjen med like god tid som planlagt. Jeg forsøkte å ikke la meg stresse av dette, men gjennomføre intervjuet allikevel. Dette fungerte godt, og vi fikk tid nok til intervjuet. Det var varierende lengde ut ifra hvor utfyllende elevene svarte på spørsmålene. Det tok alt fra 20 minutter til 50 minutter. Et av intervjuene var preget av noe korte svar. Jeg forsøkte å følge opp med nye spørsmål, men ser i etterkant at jeg kunne gjort dette på en bedre måte og ikke være for bundet av intervjuguiden.

I ett av intervjuene, med en elev med utviklingshemming, erfarte jeg at jeg i store deler var noe kjapp til å komme meg videre til neste spørsmål. Dette medførte at eleven ikke fikk tid til å uttrykke seg fullt ut om sine erfaringer. I de tilfellene der jeg ventet lenger med å stille neste spørsmål opplevde jeg at eleven hadde rukket å tenke seg om og fortalte mer utdypende om erfaringene sine.

### **3.4 Analyse**

Systematisering og analysering av kvalitative data kan gjøres på ulike måter. Dette kan være personlige og systematiske dagbøker, opptak av intervjuer og nedskrevne fortellinger. Analyse av data skjer både under og etter innsamlingsprosessen. Selve formålet med analysen er å skape orden i materialet i lys av prosjektets problemstilling



(Grimen & Ingstad, 2015).

Analysearbeidet vil farge mine erfaringer og opplevelser som forsker, samt subjektive, individuelle teorier jeg trekker med meg inn i analyseprosessen. Analysen vil preges av mine egne perspektiver. Allikevel vil intensjonen med kvalitativ analyse være å møte datamaterialet med et åpent sinn, ved å legge til side mine egne ervervede perspektiver (Postholm, 2010).

I følge van Manen (2014) er analyse av levde erfaringer en kompleks og kreativ prosess der jeg som forsker står ovenfor en fri handling for å «se» mening som er drevet av epochè og reduksjon. Altså vil jeg som forsker forsøke å holde meg tett til fenomenet jeg ønsker å undersøke, samt å fjerne forforståelser og tatt-for-gitt sannheter som ikke har noe med fenomenet å gjøre. Det å skape en tematisk forståelse av en tekst behøver dermed ikke å være en regelbundet prosess. Van Manen (2014) trekker frem ulike tilnærminger til temaanalyse. En temaanalyse referer til prosessen med å finne strukturer av mening i menneskelig erfaring som er representert i en tekst. En måte å gjøre dette på er å ta i bruk tre ulike lesetilnærminger for å frembringe tema og innsikt i datamaterialet:

*1. Helhetlig lesetilnærming:* Formålet med en helhetlig lesetilnærming er å forsøke å avdekke meningsinnholdet i teksten ved å lese teksten i sin helhet. En forsøker å fange opp den fenomenologiske hovedbetydningen av hele teksten (van Manen, 2014). Forskeren vil i denne fasen få et helhetsinntrykk av datamaterialet. En leser igjennom hele materialet og leter etter interessante og sentrale temaer (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010).

*2. Selektiv lesetilnærming:* I denne fasen leser forskeren teksten mange ganger med mål om å finne essensielle eller avslørende uttalelser som kan beskrive fenomenet eller erfaringen. Deretter forsøkes det å fange opp disse fenomenologiske betydningene i tematiske uttrykk for å danne et grunnlag for videre skriving av selve analysen (van Manen, 2014).

3. *Detaljert lesetilnærming*: I denne fasen går jeg som forsker grundig til verks ved å analysere hver setning eller grupper av setninger for å avdekke hva disse erfaringene kan fortelle om fenomenet eller erfaringene som beskrives. Dette kan gjøres ved å forsøke å identifisere tematiske uttrykk, uttalelser eller narrative paragrafer som frembringer mening knyttet til erfaringene og fenomenet som undersøkes (van Manen, 2014).

Kvale (1996) trekker frem «meningskondensering» som et sentralt analyseverktøy. Dette handler om å skrive ned sentrale beskrivelser, for deretter å forsøke å sortere ulike meningsinnhold. Altså å skape enheter av mening, samt å få frem den intervjuedes beskrivelser. Det vil være hensiktsmessig å trekke frem utsagn eller deler av dialog mellom intervjuer og elev som vekker interesse hos meg som forsker.

#### **3.4.1 Fenomenologisk anekdote**

Et ofte brukt retorisk middel i fenomenologisk skriving er bruk av anekdoter. En fenomenologisk anekdote er en gjennomlevd beskrivelse eller fortelling som dannes fra eksempelvis observasjoner, personlige erfaringer eller fenomenologiske intervjuer. Anekdotene er ment å fungere som eksempler av praktisk teoretisering, og som kraftfulle eksempler for å beskrive et fenomen. Det er hensiktsmessig å ta utgangspunkt i sentrale øyeblikk i en konkret hendelse (van Manen, 1997; van Manen, 2014).

#### **3.4.2 Transkribering**

Transkripsjon av intervju gjør materialet i intervjuene mer tilgjengelig. Ved transkribering er det utfordrende å på forhånd vite hvilke temaer som er viktige og hva som er viktig detaljeringsnivå. Det vil derfor være hensiktsmessig å være mer detaljert når man transkriberer enn det man tror er nødvendig. Eksempelvis dersom elevene leter etter ord, kan dette synliggjøre en usikkerhet som kan være av betydning for den videre analysen. I tillegg til elevenes muntlige språk, vil det kroppslige språket være av betydning for transkripsjonen. Fordelen med å transkribere intervju selv har vært med på, er å unngå å miste mye informasjon av disse «oversettelsene». Beskrivelse av kroppsspråk, samt stemningen i intervjuet vil dermed være viktig informasjon å skrive

ned for den videre analysen (Tjora, 2012).

### **3.4.3 Erfaringer med analysearbeid**

Analysearbeidet startet allerede under intervjusituasjonene. Dette ved at jeg stilte oppfølgingsspørsmål knyttet til elevenes uttalelser og forsikret meg om at jeg forstod elevene rett. Oppfølgingsspørsmål førte også til at jeg kom nærmere meningen med elevenes uttalelser. Videre vektla jeg å begynne med transkripsjonen av intervjuene i kort tid etter at intervjuet ble avholdt. Dette førte til at det var lettere å huske eksempelvis stemningen i intervjuet og kroppsspråket til elevene. Jeg bestemte meg tidlig for å gjøre en så grundig transkripsjon som mulig ved å skrive ned eksempelvis pauser i snakking, latter og annet kroppsspråk. Under det videre analysearbeidet hadde jeg slik jeg opplevde det en fordel av dette. Det var lettere å huske tilbake til intervjuene når jeg hadde skrevet detaljrike transkripsjoner. Eksempelvis bruk av ironi i et av intervjuene gjorde det enklere å fange opp meningen med de ulike utsagnene i intervjuet (Tjora, 2012).

Jeg brukte god tid på de ulike lesetilnærmingene ved det videre analysearbeidet (van Manen, 2014). Jeg opprettet et eget analysedokument der jeg forsøkte å få en helhetlig oversikt over alt materiale, både observasjonsnotater og transkriberingen av intervjuene. Jeg tok i dette arbeidet både i bruk den helhetlige og den selektive lesetilnærmingen. Deretter gikk jeg mer grundig til verks med en detaljert lesetilnærming ved å analysere setninger og grupper av setninger (van Manen, 2014). I dette arbeidet jobbet jeg altså også med «meningskondensering» ved at jeg trakk fram elevenes beskrivelser og utsagn som vekket interesse hos meg som forsker (Kvale, 1996). Dette dannet grunnlaget for de ulike kategoriene i oppgavens empiri og drøfting.

Jeg forsøkte å legge et godt grunnlag for utvikling av fenomenologiske anekdoter. Dette gjorde jeg ved å ta utgangspunkt i konkrete hendelser i formuleringen av spørsmål i intervjuguiden (van Manen, 2014). Som nevnt ovenfor er dette noe jeg i ennå større grad kunne ha benyttet meg av i intervjuene, da dette legger et godt grunnlag for min videre refleksjon og skriving.

### **3.5 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet**

De tre metodologiske kravene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet benyttes ofte som indikatorer på kvalitet i kvalitativ forskning. I kvalitativ forskning argumenteres det for viktigheten av å vise pålitelighet, transparens og åpenhet i forskningen (Thagaard, 2018). Videre vil jeg redegjøre for henholdsvis reliabilitet, validitet og generaliserbarhet i kvalitativ forskning.

#### **3.5.1 Reliabilitet**

Reliabilitet tar for seg spørsmålet om hvor nøyaktig forskningens arbeidsoperasjoner er utført (Grimen & Ingstad, 2015). For å styrke studiens pålitelighet vil det være viktig å redegjøre for hvorfor resultatene langt på vei ville blitt de samme dersom man forsøkte å gjøre prosjektet om igjen med andre folk. Det vil dermed være viktig å fortelle om forhold internt i undersøkelsen for å styrke påliteligheten (Tjora, 2012). Tidligere i oppgaven har jeg vært grundig i min fremstilling av metodebruk og måten jeg arbeidet på for å komme frem til resultatene.

Forskerens engasjement i tematikken er et internt forhold som bør diskuteres i tilknytning til undersøkelsens reliabilitet. Innenfor den fortolkende tradisjonen som kvalitativ forskning er basert på, vil fullstendig nøytralitet ikke kunne eksistere. Forskerens engasjement vil kunne betraktes som støy, men også som en ressurs. For å styrke undersøkelsens reliabilitet vil det imidlertid være viktig å redegjøre for hvordan min posisjon som forsker kan komme til å prege forskningsarbeidet (Tjora, 2012).

I analysearbeidet vil det være viktig at jeg som forsker redegjør for hvilken informasjon som kommer gjennom datagenerering og hva som kommer gjennom egne analyser. Bruk av direkte sitater slik elevene selv la det frem, vil kunne være med å styrke påliteligheten fordi elevenes «stemme» gjøres synlig helt frem til leseren. Det vil i denne sammenheng på samme tid være viktig å redegjøre for hva elevene har sagt, som *ikke* er sitert. I tillegg vil bruk av teori kunne være med på å forme forskningen i større eller mindre grad. Redegjørelse for hvordan teorier har bidratt til å forme forskningsdesign og analyse står sentralt (Tjora, 2012).

Intervju og observasjon foregår i en sameksistens, der deltagere og forskere påvirker hverandre (Engelsrud, 2005). Det vil si at min kropp, bestående av mine tidligere erfaringer og perspektiver, møter elevenes kropp med sine erfaringer og perspektiver. På denne måten vil det være vanskelig å reprodusere forskningen som er gjort helt eksakt.

### **3.5.2 Validitet**

Validitet gjelder spørsmålet om forskeren virkelig belyser det som er ment å belyses. Innenfor den fortolkende tradisjonen kan dette være komplisert. I kvalitativ forskning er det snakk om en stadig pågående dialogisk prosess med validering av fortolkninger og begreper. En sentral del dreier seg om å finne passende analytiske begreper, for å belyse de forhold som problemstillingen krever belyst (Grimen & Ingstad, 2015).

Høy validitet er avhengig av at leseren kan følge med gjennom hele forskningsprosessen, slik at leseren kan se hvilke spilleregler forskeren har brukt i hver fase. En refleksiv og kritisk bevissthet rundt min rolle i forhold til forskningsfeltet og elevene som deltagere er en forutsetning for en god fenomenologisk analyse (Postholm, 2010). van Manen (2014) trekker frem epochè i forbindelse med validitet i fenomenologisk metode. Dette handler om å forsøke å fjerne seg fra egen forforståelse og egne antagelser om fenomenet som forskes på.

### **3.5.3 Generaliserbarhet**

Kvalitative studier kan ikke brukes til generalisering i statistisk forstand. Dette er det i hovedsak to grunner til. For det første er utvalget ved kvalitative forskningsintervjuer normalt for lite, i tillegg til at utvalget ikke er tilfeldig trukket, men strategisk valgt. Altså har jeg som forsker valgt informanter etter hvor god informasjon jeg tror de sitter inne med om det temaet jeg ønsker å undersøke. For å kunne generalisere trengs det et tilstrekkelig stort utvalg som er trukket ut etter en tilfeldighetsprosedyre. I tillegg vil ikke et kvalitativt forskningsintervju i alle tilfeller ha standardiserte spørsmål (Grimen & Ingstad, 2015). I mitt tilfelle gjorde dette seg gjeldende ved at jeg hadde utarbeidet en intervjuguide med temaer som jeg ønsket belyst. Samtalen utviklet seg forskjellig i det forskjellige intervjuene, da intervjuet utviklet seg på forskjellige måter med de ulike

elevene.

Utvalget i denne studien er valgt ut på bakgrunn av studiens formål. Et antall på fire elever kan ikke sies å være representativt for alle elever med funksjonshemming. Dette har heller ikke vært studiens formål, men basert på et ønske om å gå i dybden hos et utvalg elever.

### **3.6 Etiske overveielser**

Inkludering av mennesker i et forskningsprosjekt fordrer informert samtykke. Et fritt samtykke betyr at det er avgitt uten ytre press. Et informert samtykke betyr at deltagerne i prosjektet orienteres om hva deltagelse i prosjektet innebærer. Deltagerne skal til enhver tid kunne avbryte sin deltagelse, uten at dette skal få negative konsekvenser (Thagaard, 2018). Deltagelse i prosjektet skal altså skje på et frivillig grunnlag. Ingen skal sitte med følelsen av å burde delta, eksempelvis fordi andre i klassen skal delta (Postholm & Jacobsen, 2018).

Før oppstart ble prosjektet meldt inn til NSD (Norsk senter for forskningsdata), samt NIH etiske komité. Det er lovpålagt å sende inn meldeskjema til NSD. Dette har til hensikt å vurdere forsknings- og studentprosjekter som skal behandle personopplysninger (Norsk senter for forskningsdata, udatert). Søknad til NIH etiske komite ble sendt for vurdering av forskningsprosjekter på mennesker som faller utenfor helseforskningslovens virkeområde er planlagt i henhold til de forskningsetiske normene (Norges idrettshøgskole, 2018).

Som forsker er det viktig å reflektere over hva informert samtykke innebærer for deltagerne i prosjektet. Når personene samtykker til å delta i prosjektet, vet de ikke hvordan jeg som forsker vil analysere og tolke dataene. Dermed kan det være vanskelig å gi deltagerne et fullstendig bilde av hva deltagelse i forskningsprosjektet innebærer (Thagaard, 2018). En måte å løse dette på kan være at deltagerne kan få ta aktivt del i prosessen med vurdering av materialet (Fangen, 2011).

Konfidensialitet er et annet grunnprinsipp for en etisk forsvarlig forskningspraksis.

Kravet om konfidensialitet innebærer at jeg som forsker må anonymisere deltagerne i prosjektet når resultatene av prosjektet skal presenteres. Enkeltpersoner skal ikke kunne identifiseres, og det er jeg som forsker som har ansvar for at dette kravet opprettholdes. Deltagernes navn og andre identifiserbare opplysninger skal ikke oppbevares på forskerens datamaskin (Thagaard, 2018).

Konfidensialitet har i tillegg til å virke som en beskyttende faktor, også en forskningsmessig betydning. Dette på grunnlag av at resultatene i kvalitativ forskning søker å fremdrive en forståelse av sosiale fenomener. Ved bruk av pseudonymer vil leseren av forskningsprosjektet få et bedre grunnlag for å se de generaliserbare mønstrene i teksten, fremfor en forståelse av teksten som fortellinger om spesifikke personer og situasjoner (Thagaard, 2018).

For å ivareta det etiske prinsippet konfidensialitet har jeg valgt å endre på en av elevenes kjønn i oppgaven. Dette nettopp for å sikre at enkeltpersoner ikke skal kunne identifiseres, samt å få et bedre grunnlag for å se de generaliserbare mønstrene i teksten. Elevenes kjønn er i denne oppgaven ikke av en slik betydning at det i oppgaven er sentralt å vektlegge dette. I tråd med fenomenologien er det den enkeltes elev sitt førstepersonsperspektiv og det erfaringsnære som vektlegges (Thoresen, et al., 2020). Det ligger utenfor denne oppgavens problemstilling å undersøke om elevenes kjønn har betydning for elevenes erfaringer.

Etisk forsvarlighet er vesentlig i all forskning av den grunn at forskning er av stor betydning både for enkeltmennesker, for samfunnet og for global utvikling. I tillegg er forskning en betydelig maktfaktor på disse nivåene. Forskeren har et samfunnsansvar ved at forskningen vil komme forskningsdeltagere, relevante grupper eller hele samfunnet til gode, i tillegg til å unngå at forskningen gjør skade (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016).

### **3.6.1 Intervjuer med barn og ungdom**

FN-sambandet (2019) slår fast at alle mennesker under 18 år er barn. Tre av elevene jeg har observert og intervjuet i denne oppgaven er under 18 år. Dette medfører noen etiske overveielser. Det å benytte elevenes stemme i forskning innebærer spesielle

overveielser og utfordringer (Eide & Winger, 2003). Kvale (2006) påpeker at forskere i møte med barn i forskningsprosessen må være bevisst «maktasymmetrien», samt at både etiske og metodiske overveielser krever en bevissthet om ulikheten i et maktforhold. Som forsker må jeg være ekstra varsom ovenfor barn. Barnas kompetanse må tas på alvor og med respekt i hele forskningsprosessen. Under intervjuet er det viktig å være observant og i stand til å tolke den ikke verbale kommunikasjonen hos barna, samt være ekstra varsom med sensitive temaer. Det vil også være viktig å tilpasse metoden til barnas forutsetninger og erfaringsbakgrunn (Eide & Winger, 2003). Synet på barn har vært viktig å reflektere over. I de senere år har det vært en økende interesse i å forsøke å forstå barns erfaringer og perspektiver på deres liv. Barn blir ikke bare sett på som «becomings», men også som «beings», som erfarer og er agenter i deres eget liv (Tangen, 2008).

### **3.6.2 Intervjuer med elever med utviklingshemming**

Ved intervju av unge som har utviklingshemming står en ovenfor en utfordring fordi personer med utviklingshemming er marginalisert og fortolket av andre gjennom hele livsløpet (Kittelsaa, 2010). Som forsker er det viktig at jeg reflekterer over min egen maktposisjon slik at jeg så langt det er mulig unngår at elevene svarer slik de tror at jeg som forsker gjerne vil. Det er dermed viktig å bruke tid, samt å legge intervjusituasjonen til rette slik at en skaper et tillitsfullt forhold mellom elevene og meg som forsker. Gjennom en fleksibel og imøtekommende holdning kan jeg som forsker vise at jeg ser på eleven som en unik person med en historie å fortelle. Dette vil kunne bidra til å jevne ut maktulikhet, samt gi grunnlag for gode og troverdige intervjudata (Kittelsaa, 2010).

### **3.6.3 Etiske refleksjoner gjennom prosjektet**

Gjennom prosjektet har jeg kommet opp i ulike hendelser som har krevd refleksjon fra meg som forsker, for å gjøre riktige valg ut ifra situasjoner som har oppstått.

Jeg var tydelig både ovenfor voksenpersonene i skoleverket jeg var i kontakt med, samt elevene selv at deltagelse i prosjektet kun ble gjennomført dersom elevene selv ønsket dette. Jeg minnte elevene stadig på under prosessen at dersom de ikke lenger ønsket å



delta, var dette helt opp til dem, slik at de ikke satt med følelsen av å måtte delta. Informasjonsskriv ble delt ut til skoleledelsen og samtykkeskriv ble skrevet under på av elever og kroppsøvingslærere (Vedlegg 2 & 3). Deltagerne ble både skriftlig og muntlig informert om deltagelsen i prosjektet.

Når det gjelder analysing og tolking av data vil det være vanskelig å gi elevene et fullstendig bilde av hva deltagelse i forskningsprosjektet innebærer (Thagaard, 2018). Dette løste jeg ved at jeg ga elevene muntlig beskjed om at dersom de ønsket kunne de få innsyn i notater og forskningsmateriale. Det var imidlertid ingen av elevene som ytret et ønske om dette.

For å opprettholde kravet om konfidensialitet har jeg laget fiktive navn på elevene som er gjennomgående i teksten. I transkriberingsprosessen, samt arbeid med analyse og diskusjon har de fiktive navnene blitt tatt i bruk. I tillegg navngis naturligvis ikke skolene elevene går på i prosjektet.

Den største etiske utfordringen jeg opplevde under prosjektet var knyttet til begrepet funksjonshemming. Dette er også beskrevet under kapittelet «3.3.1 Mine deltagere». Gjennom mail fra avdelingsleder, telefon fra foresatt, samt diskusjoner med kroppsøvingslærere og veileder ble jeg utfordret på bruken av begrepet «funksjonshemming». Jeg var hele veien opptatt av å ikke plassere elever i en kategori de ikke føler de selv hører hjemme i, samt å være åpen for de innvendingene og kommentarene som kom knyttet til dette for deretter å løse dette på best mulig måte i samarbeid med de personene jeg var i kontakt med. Dette vil jeg komme nærmere tilbake til under diskusjonskapittelet 6.0 «Hva er funksjonshemming?».

Som forsker har jeg vært bevisst min rolle som forsker ovenfor elevene da det oppstår en nærhet mellom meg som forsker og elevene som deltagere i studien. Det har vært viktig å vise respekt for elevenes grenser, samt deres meninger. Mitt ønske om å skape ny viten, kan ikke gå foran elevenes behov for beskyttelse og en verdig medmenneskelig behandling (Thagaard, 2018). Det å intervjuer elever gir et asymmetrisk maktforhold. Min studie inkluderer elever som kan ha ulike utfordringer, og det er dermed viktig å inneha en kompetanse innen kommunikasjon og samhandling

med elever med ulike utfordringer, slik at elevene får mulighet til å uttale seg på en god og troverdig måte (Nyquist, 2012). Rent praktisk ivaretok jeg dette prinsippet ved å være lyttende både til elevenes språk og kroppsspråk for å fange opp eventuelle signaler elevene sendte dersom det eksempelvis var noe de ikke ønsket å svare på. Jeg var hele veien tydelig på at jeg ønsket å høre mer om deres erfaringer med kroppsøvningsfaget, og at dette er av betydning for å kunne være med på å bidra til å reflektere rundt hvordan dette kan og bør løses. Som faglærer i kroppsøving og idrettsfag, samt flere års erfaring fra skoleverket, mener jeg at jeg har forutsetninger for å kunne gjennomføre dette prosjektet på en forsvarlig måte.

## **4.0 Empiri**

Dette kapittelet starter med en presentasjon av elevene. Jeg vil gi et bilde av elevenes alder og klasse, funksjonshemming, deres fritidsinteresser, samt et kort bilde av deres erfaringer med kroppsøvningsfaget. Videre vil jeg presentere dataene som er kommet frem gjennom intervjuene og observasjonene. Elevenes erfaringer er gjennom analysen delt opp i fem sentrale temaer; 1) Relasjon til lærer – «Å ha en stemme inn i faget», 2) Tilhørighet – «Det er gøy å være med vennene sine», 3) Bevegelsesglede – «... så fikk jeg litt mestringsfølelse», 4) Hemmende faktorer for deltagelse – «Å stå på utsiden» og 5) Konkurranser – «Hvem er best hele tiden?». Jeg har valgt å presentere noen av elevenes sitater, samt fenomenologiske anekdoter som er basert på observasjonene. Dette har jeg gjort for å gjøre det tydelig hva som tilhører elevene, samt å skape en bedre forståelse av materialet. For å gjøre teksten oversiktlig er direkte sitater skrevet i hermetegn i kursiv, og de fenomenologiske anekdotene er skrevet med innrykk og kursiv.

### **4.1 Presentasjon av utvalget – elevene**

#### Fredrik

Fredrik går i tredjeklasse på videregående skole. Han har vært utsatt for en ulykke, som medfører mye smerte i mage og rygg regionen i hverdagen. Han forteller at noen dager hindrer smertene han i å kunne utføre daglige gjøremål som å gå på skolen. Fredrik liker å være i aktivitet på fritiden, og trener styrke på treningsstudio flere ganger i uken. Før

ulykken var Fredrik aktiv innen idrett, og hadde stor glede av dette. Han forteller at han er glad i kroppsøving som fag: *«Jeg synes det er et veldig gøy fag»*.

### Gunnhild

Gunnhild går på ungdomsskole i en spesialklasse, som er en klasse for elever med utviklingshemming. Gunnhild er svært aktiv på fritiden. Hun forteller at hun er aktiv i flere idretter. Hun legger vekt på at dette er sammen med venner og at det er noe hun liker godt: *«Jeg liker å gå på ski og trene styrke med noen venner»*. Hun har en positiv opplevelse av kroppsøvingfaget: *«Jeg liker å være i aktivitet og gym. Det jeg liker er å lære noe nytt av gymmen»*. Gunnhild og en medelev fra spesialklassen har kroppsøving sammen med en «ordinær» klasse med omlag 30 elever. Videre vil jeg referer til disse med «den lille gruppen» og «den store gruppen».

### Tina

Tina går i tredjeklasse på videregående skole. Hun sitter i rullestol, men kan også gå noe, men bruker stort sett rullestolen i hverdagen. Tina forteller at hun er opptatt av å gjøre det bra på skolen og interesserer seg for fagene hun har der. På fritiden liker hun å trene styrke på treningsstudio. Dette gjør hun gjennomsnittlig fire ganger i uka. I tillegg er Tina aktiv i et idrettslag. Her er hun både med på treninger i tillegg til at hun sitter i styret i klubben. Hun forteller at de jobber med å gi muligheter for at barn med funksjonshemming skal trives i aktivitet, samtidig som de som ønsker å satse på paraidrett har muligheten til det. Tina kan fortelle følgende om kroppsøvingfaget: *«Jeg synes jo egentlig ikke at kroppsøving noen gang har vært et fag som jeg har likt»*.

### Lisa

Lisa er sytten år gammel og går på videregående skole. Hun har vært utsatt for en ulykke som førte til at hun etter dette sitter i rullestol. På fritiden forteller hun at hun er glad i å være med venner. I dag er hun ikke aktiv i noen fritidsaktiviteter, men forteller at hun har vært aktiv i flere forskjellige idretter da hun var yngre. Hun forteller at hun er glad i å være i aktivitet. Lisa er glad i kroppsøvingfaget: *«Jeg syntes det er veldig gøy å ha kroppsøving. Jeg var veldig glad i kroppsøving før også da. Så jeg syntes egentlig det fortsatt er gøy»*.

## **4.2 Empiri**

### **4.2.1 Relasjon til lærer – «Å ha en stemme inn i faget».**

I det følgende vil elevenes erfaringer med sin relasjon til lærer beskrives slik det fremkommer gjennom intervju og observasjon.

#### **4.2.1.1 Kommunikasjon og dialog med lærer**

Lisa er gjennomgående positiv til sin kommunikasjon med kroppsøvlingslæreren. Hun setter ord på dette på følgende måte: *«Også spør læreren veldig mye om, om jeg på en måte er komfortabel med å være med. Så lar han på en måte meg bestemme da, hvis jeg synes det er litt ukomfortabelt så sier han på en måte det er greit, også samtidig som han på en måte pusher meg til å gjøre det, så det er balanse mellom det da».*

Fredrik opplever i likhet med Lisa en hensiktsmessig og god dialog med sin kroppsøvlingslærer. Hverdagen til Fredrik preges av smerter og det er dermed varierende fra uke til uke hvor mye Fredrik klarer å være med på. Han forteller at: *«Læreren spør meg alltid etter hver time, neste uke har vi det, kan du være med på det?»* I tillegg trekker Fredrik frem rosende tilbakemeldinger fra lærer som noe han verdsetter høyt. Han forklarer at: *«Det jeg liker veldig er når hun roser meg. Bare i dag så har du gjort det kjempebra, jeg synes du ga god innsats. Det er veldig motiverende da».*

Tina har en annen opplevelse. Hun kan fortelle at: *«Læreren tror vel kanskje at jeg er fornøyd med å sitte der å telle poeng».* *«Og det er kanskje jeg som kommuniserer dårlig at jeg ikke har lyst til det, men det er også noe jeg synes han burde ha forstått. At en elev ikke har så veldig lyst til å på en måte alltid være utelatt til å gjøre noe annet som er ganske kjedelig».* Situasjonen Tina beskriver er hentet fra observasjonstimen jeg foretok meg:

*Elevene i klassen til Tina skal spille volleyball. Første del av timen spilles det et lagspill som oppvarming før volleyballkampene. Tina deltar sammen med medelevene sine. Da oppvarmingen er ferdig, forteller læreren at elevene skal spille kamper to lag mot hverandre. Disse lagene har elevene vært sammen med*

*hele timen. Laget til Tina samler seg for en snakk før de skal begynne å spille. I det kampene er i ferd med å starte trekker Tina seg til sidelinjen. Her blir hun sittende og telle poeng for laget sitt.*

I intervjuet med Tina tar jeg opp denne situasjonen. Jeg ønsker å finne ut av om dette er noe hun har snakket med læreren om. Tina forteller da at dette er en rolle hun selv har påtatt seg uten å diskutere dette med læreren. Hun fortsetter: «*Det er noe jeg bare gjør fordi jeg er vant til det nå*».

#### **4.2.1.2 Tilrettelegging**

Elevene tar i bruk ordet tilrettelegging flere ganger i løpet av intervjuene. Fredrik og Lisa har positive erfaringer av lærerens tilrettelegging i faget. Fredrik sier: «*Jeg er egentlig veldig fornøyd med læreren min, fordi hun er veldig flink til å tilrettelegge for meg da*». Lisa forteller: «*Læreren er veldig flink til å tilrettelegge*». Lisa kommer med et eksempel på tilrettelegging fra en kroppsøvingstime med orientering på timeplanen. Ifølge Lisa har ikke klassen vært mye ute i kroppsøvingsfaget, men hun husker tilbake til en time med orientering. For Lisa kan det være utfordrende å komme seg frem i skogen med rullestolen. Læreren hadde derfor laget et opplegg til Lisa der postene lå tett inntil grusstien for å sikre hennes deltagelse i orienteringstimen: «*Vi var ute en gang og da hadde vi sånn, sånn løpe i skogen også skal du hente poster. Orientering ja. Det var det vi hadde. Læreren hadde laget et eget opplegg for meg. Postene lå liksom på stien, så da gikk det fint*».

I Fredriks tilfelle handler denne tilretteleggingen fra lærer om at Fredrik gis en stor grad av frihet avhengig av smertene han har fra dag til dag. Han sier: «*Uansett om det er en aktivitet jeg kan være med på, men så har jeg en dårlig periode og jeg ikke orker egentlig å ha gym, så har hun vært sånn; jammen det går helt fint, ja du kan blåse i å ha gym i dag og bare sitte å gjøre noe annet, eller så kan du gå opp på styrkerommet å gjøre det du vil*».

Tina deler ikke denne positive erfaringen av tilrettelegging i kroppsøvingsfaget. Under intervjuet spør jeg hvordan hennes drømmelærer i kroppsøving ville vært. På dette

svarer hun: «Jeg liker jo veldig godt lærere som tar litt personlig initiativ til å høre og spørre og ikke bare nødvendigvis si sånn: «Ja, er det noe du tenker du kunne ha gjort?» Fordi det er det jo ofte læreren min spør meg om, men jeg vet jo ikke bedre enn han hvordan jeg skal tilrettelegge for meg selv». Hun forteller videre at hun ønsker seg en lærer som involverer hun mer og forhører seg om hennes tanker, samt en lærer som selv tar initiativ til hva som kunne vært gjort for å øke tilretteleggingen og dermed deltagelsen. Hun fortsetter: «Jeg synes det er kjipt å være der, jeg synes ikke det er noe god tilrettelegging i det hele tatt». Jeg ønsker å finne ut av hva Tina tenker kunne vært gjort annerledes med tanke på å sikre hennes deltagelse i faget, hvilke tiltak hun tenker kunne vært gjort. Hun forteller at hun opplever dette som et komplekst og tosidig spørsmål: «Fordi, hvis, man gjør sånn som det er blitt gjort tidligere på ungdomsskolen også da, hvor jeg tenker at det her er fint hvor man endrer regler for meg og gjør sånn at hvis Tina får den sånn eller på en måte gjør det eller har den der, så får de ekstra poeng eller, på en måte noe sånt, så føler jo jeg mer at jeg kan være med. På den andre siden så føler jeg også at det blir sånn, åja, jeg trenger det ja. Men jeg synes kanskje at det er en bedre løsning enn at jeg sitter der og ikke er med i det hele tatt. Så typ sånn fiksing av litt regler, eh et eller annet sånn da, synes jeg kan fungere ganske godt». Etter en liten tenkepause fortsetter hun: «Det hadde vært litt morsomt å spille volleyball på knærne. Senka nettet litt og bare alle sammen på en måte stå på knærne da. Å se sanne ting da. Og på en måte prøve å gjøre så jeg kan være litt inkludert. Det er litt fint en gang iblant».

#### **4.2.1.3 Struktur og tydelige beskjeder**

Jeg spør hvordan drømmelæreren til Gunnhild er i kroppsøvfingsfaget, og hun kan fortelle at læreren hun har er hennes drømmelærer. Hun forteller: «Han er veldig morsom og snill. Og veldig, veldig flink til å si hva vi skal gjøre i timene». Dette viser seg også i observasjonen jeg foretok meg:

*Alle elevene i to niendeklasser samler seg innenfor et avgrenset område. Dette er en fast oppstart av kroppsøvingstimene, som gjennomføres hver time. Elevene er tilsynelatende godt kjent med denne oppstarten. Læreren går tydelig gjennom dagens time. I dag er det dans, nærmere bestemt swing som står på planen.*

*Dette er elevenes tredje time med swing. Sammen med elevene lager læreren mål for timen. Disse skrives opp på en tavle som henger godt synlig i idrettshallen. Videre går læreren gjennom hvilke øvelser og deler timen består av. Timen skal starte med en sistenvariant med swingpreg hvor begge klassene deltar sammen. Deretter skal klassene gå til hver sin del av hallen. Her skal de fortsette å øve på swingturene de har lært de forrige timene, samt lære seg to nye swingturer.*

Gunnhild forteller videre om oppstarten av kroppsøvingstimene: «Når vi sitter i ring, da er det masete å sitte i ring først». Jeg spør videre om hvordan hun opplever denne oppstarten. Hun sier da: «Det blir for mye bråk i samlinga». Allikevel trekker hun frem betydningen av læreren i denne settingen. Hun forteller at læreren er flink til å jobbe for å holde roen i samlingen. Hun forteller: «Han sier vi må være litt stille i samlingen».

#### **4.2.2 Tilhørighet – «Det er gøy å være med vennene sine».**

Vennskap, tilhørighet til klassen og sine medelever fremgår som viktig for elevenes erfaringer med kroppsøvingfaget. Gjennomgående i elevenes intervjuer kommer det frem at elevene har positive relasjoner til sine medelever. Lisa reflekterer høyt på slutten av intervjuet rundt hennes positive erfaring med kroppsøvingfaget. Hun sier: «... også er jeg jo veldig trygg på de jeg har gym med». Lisas relasjoner til sine medelever var noe jeg fort la merke til i observasjonstimen:

*Elevene har i dag skøyter i kroppsøvingstimen. Det er sol, godt vær og stemningen blant elevene er god. Flere av elevene har ikke mye erfaring med å stå på skøyter fra tidligere. Noen er ustødige, andre behersker skøytene og isen godt. Latteren sitter løst. Timen er i stor grad elevstyrt og preget av mye fri utprøving på isen. Lisa sitter i rullestolen sin og har med seg skistaver for å skape fremdrift. Disse brukes i liten grad da det stort sett alltid er en eller flere elever som ønsker å være med henne og Tina lar dem trille henne rundt på isen.. Etter en stund henger flere og flere elever seg på, og det er nå dannet et slags tog med Lisa i front. Lisa og de andre elevenes kroppsspråk er ikke til å ta feil av – de ler og smiler. De har det gøy sammen!*

Fredrik opplever fellesskapet i klassen som godt. Han forteller: «Sånn generelt er jeg veldig fornøyd med klassen min, jeg syntes egentlig det er en veldig fin klasse med så mye forskjellige mennesker». Videre sier han at han opplever det som at alle går godt overens i kroppsøvingstimene. Mine observasjonsnotater støtter opp om Fredriks erfaring av fellesskapet i klassen:

*I dag er det elevstyrt time på planen. Tre elever har ansvar for timen. De har valgt å gjennomføre en time med basistrening. En av elevene som styrer timen tar ansvar for å samle elevene for en del med balanseleker. Han forteller at elevene nå må gå sammen to og to for å kunne utføre øvelsene. Fredrik står omtrent midt i samlingen av elever. To medelever kommer bort til Fredrik. De finner raskt ut av hvem som skal være sammen. Balanseøvelsene er preget av latter, konsentrasjon og smil.*

Tina forteller om klassen sin i kroppsøvingstimene: «Jeg føler jo at, jeg føler liksom at jeg blir inkludert som en del av klassen, de har liksom bare respekt for meg».

Gunnhild har sammen med en medelev fra «den lille gruppen» kroppsøving sammen med en «den store gruppen» en gang i uka. I timene har de med seg en assistent. På spørsmål om hvordan det er å være med de andre i kroppsøvingstimene, svarer Gunnhild: «Det er gøy å være med vennene sine». Hun forteller at det er «lett å være med på gymmen». Gunnhild kan også fortelle at hun kjenner en del av klassen hun er med i kroppsøvingstimene.

Under intervjuet spør jeg Gunnhild om det er noe hun ikke liker så godt å gjøre i kroppsøvingstimene. På dette svarer hun: «Å danse med fremmede gutter. Jeg liker det ikke når de ikke er kjente». Denne situasjonen kjente jeg meg fort igjen i fra timen jeg observerte:

*Swing står i dag på timens program. Det er tredje gang elevene skal øve seg på ulike turer i dansen. Etter en felles oppvarming med to klasser sammen, går*



*klassene til hver sin side av idrettshallen. Dagens organisering utfordrer guttene i klassen til å be opp til dans. En gutt kommer mot Gunnhild og ønsker å danse med henne. Han går bort til henne og spør om hun ville danse med henne. Gunnhild trekker seg da unna og gir tydelig uttrykk for at hun ikke ønsker å delta, ved at hun snur seg vekk og går til en benk som står ved veggen i idrettshallen.*

Gutten som har bydd opp til dans er fort borte hos Gunnhild og forsøker å berolige henne med at det ikke er noe skummelt å danse med han. Assistent og lærer er også raskt bort hos Gunnhild for å motivere henne til å være med å danse. Etter noe tid danser Gunnhild først sammen med lærer for deretter å danse med gutten som bydde opp til dans.

#### **4.2.3 Bevegelsesglede - «... så fikk jeg litt mestringsfølelse».**

I intervjuene med elevene stilte jeg spørsmål om hva elevene liker å gjøre i kroppsøvingsfaget og hva de selv synes de er flinke til i faget. Gunnhild forteller: «*Gym er favorittfaget mitt. Jeg liker å være i aktivitet og liker å lære noe nytt av gymmen*». Av det hun liker best kan hun fortelle: «*Jeg liker egentlig å danse. Det er gøy å danse til musikken*». Fredrik trekker frem fotball og styrketrening som de to aktivitetene han liker best i faget: «*De to tingene synes jeg er mest morsomt. For det er sånn, det er noe jeg klarer da. I hvert fall fotball. Også er det litt begrensa sånn i styrke. Men det er to ting jeg er veldig komfortabel med. Så det er liksom noe jeg mestrer da. Som jeg føler at jeg kan*». Lisa på sin side trekker frem badminton som sin favorittaktivitet: «*Det var gøy når vi hadde badminton. For da fikk jeg det litt til da. For som regel nå med sport så er jeg ikke så god og flink, for eksempel i basketball. Det er liksom ikke helt min greie. Men når vi da hadde badminton så fikk jeg litt mestringsfølelse, for det fikk jeg veldig til. Så det var gøy*».

Tina forteller i starten av intervjuet om en generell negativ opplevelse av faget. Jeg spør henne etter en stund om det er noe hun erfarer som positivt. Tina svarer: «*Jeg liker de delene av det, eh, som jeg kan være med på og jeg vet ikke om det blir rart å si at jeg liker da vi skal skrive ting og ha innleveringer fordi at det er noe jeg kan gjøre på en*

*god måte. Vi hadde jo egentrening tidligere i år, og da skulle vi sette opp en økt til oss selv og lage en periodeplan og litt sånn, og da var jo læreren også veldig fornøyd med min innsats da. Fordi jeg vet jo mye om, jeg føler jeg sitter på ganske mye kunnskap om spesielt sånn trening sånn styrkemessig da. Så det var jo en god periode, det synes jeg var gøy. Det gjorde jeg».*

Gjennom intervjuet trekker Tina frem ulike generelle og spesifikke tanker rundt positive erfaringer rundt sin egen deltagelse i faget. Hun forteller: *«Så lenge det er tilrettelagt for at jeg faktisk får lov til å være med, så er jeg fornøyd».* Jeg spør Tina om hun kan huske en spesifikk time eller situasjon som hun opplevde som positiv i faget. Tina svarer: *«Jeg husker at vi hadde badminton, og da var jeg jo med over nettet og da spilte vi jo, og det funker jo veldig godt i rullestol, så det var jo ikke noe problem. Og jeg kan jo varme opp, på en måte når de andre løper så kan jeg trille ved siden av, det er jo ikke noe problem, så det husker jeg som en fin time».* Videre legger hun til at hun liker aktiviteten kanonball. Dette fordi dette er en aktivitet som fungerer godt i rullestol. Dersom rullestolen treffes av ballen er ikke Tina «tatt», kun dersom kroppen treffes. Hun forteller selv at hun pleier å *«holde på en stund»* en i denne aktiviteten.

En annen spesifikk time Tina opplevde som positiv var en vurderingssituasjon i orientering. Hun forteller: *«Det kan være veldig morsomt med orientering om man har en rute som fungerer med rullestol. Jeg har en sånn stor en, så den fungerer jo på litt stier her og der, på litt sånn skogssti aktig. Vi hadde den siste vurderingen i orientering, da var jeg på gruppe med de nærmeste vennene mine i klassen, fordi vi kunne velge gruppe selv. Og da var vi rett og slett bare på tur rundt et vann. For min del fungerer det helt fint, for da er jeg hvert fall med, og ute på tur og gjør noe som alle andre gjør».*

Lisa trekker frem danseøvelsen «Just dance» som en favorittøvelse. Hun begrunner: *«Ehm, jeg synes det er litt morsomt for da føler jeg at jeg kan være mer med da. Eh, sånn på just dance der liksom der er det ikke så farlig hva man gjør liksom. Det er liksom ikke en viss måte du må gjøre det på, på en måte, sånn du må ha det skuddet på en måte eller den teknikken, litt sånn fritt da».*

Gunnhild forteller om en situasjon i kroppsøvingstimen som hun synes var morsom å være med på: *«Å finne UNO-kort. Å finne bevegelse i kroppen. Fordi vi skulle gjøre litt forskjellig til kortene»*. Videre tar Gunnhild selv initiativ under intervjuet til å vise meg hvordan dette ble gjennomført. Hun reiser seg fra stolen og går ut på gulvet. Hun sier: *«Vi skal for eksempel gjøre sånn her»*. Hun setter armene i bakken foran seg og beveger seg fremover med hender og føtter i kontakt med bakken. Jeg spør henne om det var gøy å bevege seg på ulike måter. *«JA!»* svarer hun entusiastisk.

På spørsmål om sin drømmetime i kroppsøving trekker Fredrik også frem det han kaller alternative øvelser: *«Jeg kunne tenkt og gjort litt sånn alternativt, det husker jeg vi gjorde på ungdomsskolen. Da hadde vi sånn rumpefotball, hvor alle sammen satt på gulvet, også skulle vi sparke fotball sånn»*. Han synes dette skaper variasjon, og at timene ikke blir så ensidige.

#### **4.2.4 Hemmende faktorer for deltagelse - «Å stå på utsiden».**

Jeg spør Tina i starten av intervjuet om hennes opplevelse av kroppsøvingfaget: *«Jeg synes jo egentlig ikke at kroppsøving noen gang har vært et fag som jeg har likt. Jeg liker det ikke den dag i dag og jeg synes både det er kjedelig, jeg synes det er kjipt å være der, eh, jeg synes ikke det er noe god tilrettelegging i det hele tatt»*. Hun forteller videre at: *«Det blir litt lagt opp til, både av meg selv og av lærer, til at det er ikke meningen at jeg skal være med»*. Tina poengterer at: *«Ingen elever har lyst til å alltid stå på utsiden å gjøre noe annet»*.

Tina forteller om en annen orienteringstime enn den hun tidligere har beskrevet. Klassen var på plass ved skogen de skulle ha orientering i, og i gang med å finne poster. En medelev i klassen som Tina på dette tidspunktet var sammen med snakket med læreren over telefon. Ifølge Tina ga læreren da beskjed om at Tina kunne dra hjem, fordi det var ikke noe vits i at hun var med. Jeg spør Tina om hvilken følelse hun da satt igjen med. Hun svarer: *«Da kjenner jeg både sånn, jeg kjenner meg oppgitt, jeg kjenner meg, altså så klart irritert over situasjonen, klart jeg kjenner at jeg kunne være med. På samme tid, så sitter jeg med den følelsen av at, hvis ikke du gidder, da drar jeg hjem. Fordi det spiller jo ikke noen rolle for meg dette her. Litt sånn avmakt nesten. Og det er ofte at jeg har følt at, hvorfor er jeg her?»*

Lisa kan fortelle om at klassen nå er inne i en periode med vinterfriluftsliv. Dette innebærer turer i skog og mark. Noe Lisa er glad i. Allikevel stiller hun seg spørsmål rundt om dette er noe hun kan delta på: *«Nei, jeg synes det er veldig gøy å være i skogen egentlig, men vi får se om jeg får blitt med da. Hvis det blir litt sånn utfordrende terreng med rullestolen, så kan det bli litt vanskelig, hvis de liksom skal dypt inn i skogen, da får jeg jo ikke trillet selv, så da er jeg på en måte avhengig av andre. Selv om læreren har hjulpet mye da, sånn hvis vi skal steder og sånn».*

Fredrik forteller at den første delen av året i kroppsøving har gått med til utholdenhetstrening og løping. Han forteller: *«Jeg har egentlig ikke hatt så mye gym hittil fordi at første delen av året har gått til løping og sånn. Og det kan jeg ikke være med på. Så det er liksom sånn der har jeg bare vært og hjulpet egentlig».* På spørsmål om det er noen deler av faget han ikke liker, svarer Fredrik da: *«Det er kondisjonstrening, som jeg ikke har mulighet til å delta på. Det er liksom kjedelig fordi jeg ikke kan være med på det».* På spørsmål om det er noe han ikke vil eller kan delta på i kroppsøvingstimen svarer han: *«For det er liksom ikke noe jeg ikke vil, det er skadene mine som begrenser meg da».*

Lisa forteller om hvilke tanker hun gjør seg rundt å sitte i rullestol i kroppsøvingsfaget: *«Jeg tenker ikke så mye over det. Altså når man spiller fotball så er det litt vanskelig å være med. Men læreren er veldig flink til å tilrettelegge da, så da gjør jeg noe annet. Jeg synes det er greit å se på, så det er ikke krise om vi har det heller».* Videre kan hun fortelle at basketball også er en idrett hun ikke liker.

#### **4.2.5 Konkurranser – «Hvem er best hele tiden?»**

I intervju med elevene spurte jeg om deres tanker og erfaringer med konkurranser i kroppsøvingsfaget. Dette for å undersøke hvilke erfaringer elevene gjorde seg rundt konkurransesituasjoner. Fredrik og Gunnhild kan fortelle at de ikke liker konkurranser i kroppsøving. Fredrik forteller: *«Hvis det er stafetter med løping og sånt, så synes jeg ikke det er noe særlig».* Han begrunner videre: *«Fordi man har liksom, det er så forskjellig, alle er forskjellig, så det er liksom sånn, noen er ikke så flinke til å løpe, andre er kjempeflinke sånn topptrente liksom. Også er det litt sånn at hvis man ikke er den raskeste da føler man seg som en liten, hva heter det? Man føler at man setter et lite*

*hinder da for resten av laget».* Jeg spør Gunnhild om hva hun syntes om å ha konkurranser i faget. Hun svarer: *«Det er litt kjipt da, med konkurranser i gym. Hvem er best hele tiden?»*.

Lisa forteller at hun liker konkurranser i kroppsøvningsfaget. Hun tenker seg om en liten stund før hun utdyper: *«Ja, men jeg liker egentlig, egentlig så liker jeg best å se på, eh fordi som regel så (hehe) sakker jeg laget, så jeg synes egentlig det er best å bare se på. Hvis det er sånn stafett, da er ikke jeg helt den beste. Men jeg synes det er gøy»*.

Tina forteller at klassen hennes har hatt lite konkurransepregede aktiviteter i faget, og gjør seg ikke eksplisitt noen tanker rundt konkurranser. Allikevel kommer hun inn på temaet når jeg spør henne om hun kan fortelle om en time eller situasjon i faget som hun husker som positiv. Hun forteller da: *Jeg husker at vi hadde stafett, eh, på barneskolen, og da husker jeg at jeg var med og jeg løp så fort jeg kunne, og det var litt sånn, det var en veldig deilig følelse av at, at laget mitt heia på meg, uansett på en måte, og det føler jeg også at det blir litt, og det handler jo også om menneskene og måten man har et forhold til hverandre på. I klassen min så er det veldig, altså jeg føler jo at folk til tider og spesielt i gymtimer synes synd på meg. Og det er jo ikke noe jeg bryr meg så veldig mye om, men det er jo da når man først har aktiviteter, så blir det veldig sånn «Kom igjen Tina», men litt sånn påtatt på en måte»*.

## **5.0 Drøfting**

### **5.1 Teoretisk belysning av empiri**

I denne delen av oppgaven vil jeg drøfte empirien i studien i lys av van Manens eksistensialiteter (1997; 2014) og Haug (2004, 2010, 2014) sin dekonstruksjon av begrepet inkludering, samt tidligere forskning. Eksistensialitetene levd relasjon, levd kropp og levd rom har pekt seg ut i større grad enn levd tid og vil av denne grunn vies større plass i denne delen av oppgaven.

### **5.1.1 Teoretisk belysning av: Relasjon til lærer – «Å ha en stemme inn i faget»**

Gjennom observasjonene og analysen av intervjuene kommer det frem at elevenes samspill og relasjon til kroppsøvingslæreren har betydning for elevenes erfaringer med kroppsøvingsfaget. I hvor stor grad kroppsøvingslærerne kommuniserer med elevene, og kvaliteten på denne kommunikasjonen er med på å prege elevenes erfaringer. Elevenes erfaringer av den mellommenneskelige relasjonen til sin kroppsøvingslærer sammenfaller med tidligere forskning (Svendby, 2013; Bredahl, 2013, Digranes, 2017; Rekaa et al., 2019). Svendby (2013) skriver i sin doktorgradsavhandling at det ikke er overraskende at relasjonen mellom lærer og elev er av stor betydning for hvorvidt elevene erfarer kroppsøving inkluderende og/eller ekskluderende med tanke på viktigheten av dette forholdet i all undervisning og læring. Fredrik og Lisa opplever en hensiktsmessig og tillitsfull kommunikasjon med læreren i faget. Lisas lærer oppsøker kommunikasjon både før, under og etter timene. Dette kan være med på å gi en følelse av å bli sett og hørt i faget. Fredrik synes det er motiverende med rosende tilbakemeldinger fra lærer og opplever i så måte en anerkjennelse og følelse av å bli sett av lærer. I Bredahl (2013) og Svendby (2013) sin forskning trekkes nettopp denne kommunikasjonen om mulige tilpasninger, følelse av å bli sett, hørt, forstått og trodd på som viktig for elevenes erfaringer i kroppsøvingsfaget.

Lisa, Fredrik og Gunnhild deler en opplevelse av en god relasjon til sin kroppsøvingslærer. Van Manen (2014) skriver at for å undersøke relasjonelle aspekter ved et fenomen er det sentralt å spørre seg hvordan mennesker er knyttet sammen, samt hvordan man selv erfarer seg i en relasjon. Men hva er så egentlig en relasjon? Van Manen (1997) hevder relasjoner oppstår når mennesker åpner seg for hverandre og lar andre ta del i hvem de er. Relasjonene dannes på grunnlag av hvordan mennesker fysisk presenteres gjennom sosialisering og kommunikasjon med hverandre. Lærer-elev relasjonen er en spesiell levd relasjon fordi denne relasjonen er av stor mellommenneskelig betydning og barnet skal i disse relasjonene oppleve en grunnleggende følelse av støtte og trygghet. I Lisas tilfelle er relasjonen til sin kroppsøvingslærer preget av en åpen og trygg kommunikasjon. Lisa opplever slik jeg tolker det en lærer som i stor grad legger opp til kommunikasjon, og oppsøker Lisa både før og under timene. Dette sammenfaller med observasjonen jeg foretok meg, der lærer

til stadighet var i dialog med Lisa. Hun opplever en trygghet i at læreren ser henne og gir henne valg, samtidig som han utfordrer Lisa i timene og aktivitetene. Fredrik sitt sitat som omhandler lærerens spørrende tilnærming til Fredrik angående hans smerter, kan vise at både Fredrik og lærer er åpne med hverandre og Fredrik lar lærer ta del i hans situasjon. Dette virker å føles betryggende for Fredrik, da lærer er opptatt av og tror på hans situasjon.

Tina setter ord på at hun ønsker en mer åpen dialog med sin kroppsøvingslærer, for å sikre at hun i flere tilfeller deltar på link linje med sine medelever i faget. Dette er i tråd med i Svendby (2013) sin studie der elevenes relasjon til læreren ikke erfares som god. Elevene trekker seg da i større grad bort og unnlater å delta i aktivitetene. Jeg tar utgangspunkt i situasjonen der Tina sitter på sidelinjen og teller poeng for laget sitt under en time med volleyball. Slik Tina opplever det er det en mangel på kommunikasjon med lærer i denne situasjonen, som i dette tilfellet virker hemmende for hennes deltagelse i kroppsøvingsstimen. Hun etterlyser at lærer i denne situasjonen burde ha forstått at det å telle poeng istedenfor å delta på egne premisser ikke er ønskelig for Tina. I henhold til van Manen (1997) er det altså i dette tilfellet en mangel på åpenhet for hverandre som fører til en form for ekskludering. Hun forteller også at hun kanskje kunne kommunisert til lærer at dette ikke er noe hun ønsker å gjøre. Slik jeg ser det er det lærer som i disse tilfellene har ansvar for å legge til rette for en åpen kommunikasjon som igjen bør føre til at Tina i disse tilfellene opplever å kunne si ifra om at dette ikke er ønskelig.

Slik det kommer frem i intervju og observasjon har Gunnhild et godt samspill med både kroppsøvingslærer og assistent. Gunnhild opplever slik jeg tolker det gjennom intervju og observasjon en relasjon til sin kroppsøvingslærer som er preget av støtte og trygghet. Hun trekker frem at læreren er flink til å fortelle hva som skal skje i timene. Læreren ga tydelige beskjeder gjennom hele undervisningstimen, slik at elevene til enhver tid hadde informasjon om hva de skulle gjøre. Dette er i samsvar med Digranes (2017) sin forskning som viser at vilkår som gjentakelse, tydelighet og struktur er sentrale for elevenes positive erfaringer ved deltagelse i kroppsøvingsfaget. Dette viser seg også gjeldene i situasjonen rundt timens oppstart der læreren er av stor betydning for at Gunnhild opplever denne oppstarten som trygg og forutsigbar. I tillegg forteller

Gunnhild at læreren syntes hun er «*veldig veldig veldig flink med gym*». Dette kan tolkes som at Gunnhild føler seg sett og anerkjent av kroppsøvingslæreren i faget, som igjen kan føre til en trygghet for Gunnhild.

Det Fredrik, Lisa og Gunnhild opplever som en god relasjon til sin kroppsøvingslærer ser ut til å være basert på kommunikasjon, involvering av elevene og medvirkning. Haug (2010, 2014) trekker frem demokratisering som en sentral del av skolens arbeid for å skape inkluderende læringsmiljøer. Elevenes stemmer skal høres, tas til ettertanke og om nødvendig til diskusjon. Lisa og Fredrik setter ord på at de opplever å ha en stemme inn i faget. Lisa forteller i intervjuet at hennes relasjon til sin kroppsøvingslærer åpner opp for at hun har en medbestemmelse hva gjelder hennes deltagelse i faget. Slik jeg tolker det opplever hun å bli hørt, og at hennes meninger blir tatt til ettertanke.

Tina opplever en mangel på tilrettelegging som sikrer deltagelse i kroppsøvingsfaget. Hun ønsker at lærer både tar mer initiativ til å forhøre seg om hennes tanker, samt at lærer legger frem forslag om hva som kunne vært gjort annerledes. Dette fordi Tina ikke opplever å selv alltid vite hvordan hun skal tilrettelegge for seg selv. Ovenfor forteller Tina om hva hun kunne tenke seg kunne vært gjort annerledes med tanke på tilpasning i faget. Fra mitt forskerståsted setter Tina her ord på en sentral del av begrepet inkludering. Inkludering skal ikke fungere som en tjeneste som er rettet mot enkeltelever eller grupper av elever. Inkludering i kroppsøving handler heller om hvordan faget kan bli en god plass å være for alle elever og at inkludering på denne måten blir et kjennetegn ved gode læringsrom, heller enn spesielle tiltak rettet mot enkeltelever (Standal, 2015b). Tina forklarer først at små justeringer i eksempelvis ballspill som er rettet kun mot henne er noe som kunne vært gjort for at Tina føler seg mer inkludert i aktivitetene. Dette kan gi et bilde av inkludering som spesielle tiltak rettet mot Tina som enkeltelev. Videre forteller hun at hun kunne tenke seg å spille volleyball på knærne i og med at dette er noe hun kan være med på og som elevene i klassen også kan gjennomføre. På denne måten rettes ikke tiltaket mot Tina som enkeltelev, men blir et tiltak som sikrer et godt læringsrom for alle elevene.

Både Fredrik og Lisa har som det kommer frem i avsnittet ovenfor en god dialog og kommunikasjon med sine kroppsøvingslærere. De opplever sine lærere som flinke til å



tilrettelegge for deres deltagelse. Slik jeg tolker det anser de det å få et individuelt opplegg, som eksempelvis å kunne gå på styrkerommet imens medelevene har annen aktivitet eller å få ett eget opplegg i orientering, som god tilrettelegging. Jeg trekker frem Fredrik sitt sitat for å belyse dette: *«Uansett om det er en aktivitet jeg kan være med på, men så har jeg en dårlig periode og jeg ikke orker egentlig å ha gym, så har hun vært sånn; jammen det går helt fint, ja du kan blåse i å ha gym i dag og bare sitte å gjøre noe annet, eller så kan du gå opp på styrkerommet å gjøre det du vil»*. Videre forteller han også at han ikke deltar under en utholdenhetsperiode der elevene har løping på periodeplanen. Apelmo (2012) skriver om befridd lærere og ekskluderte elever. Dette kan ses på som en frigjøring av læreren som ikke trenger å tilpasse faget, men heller fjerner eleven. Læreren blir da «fritatt» fra ansvaret med å tilpasse undervisningen, fordi «problemet» er ute av verden, eller gymsalen. Fredrik opplever allikevel dette som en god løsning. Tina kommer her med en viktig refleksjon over erfaringen med å bli spurt, nemlig at læreren legger vurderingen over på eleven heller enn at læreren tar ansvaret.

### **5.1.2 Teoretisk belysning av: Tilhørighet – «Det er gøy å være med vennene sine»**

Viktigheten av relasjonen til sine medelever og vennskap, sammenfaller med tidligere forskning (Digranes, 2017; Wilhelmsen; 2019; Rekaa et al., 2019; Goodwin & Watkinson, 2000). Det å være med sine jevnaldrende venner ser ut til å være sentralt for den subjektive opplevelsen av inkludering i kroppsøving (Rekaa et al., 2019). Slik er det for Lisa. Hun forteller at hun er trygg på elevene i klassen hun har kroppsøving sammen med og har mange venner i klassen. Videre trekker Rekaa et al. (2019) frem gode opplevelser som er preget av støttende samspill med jevnaldrende og en opplevelse av tilhørighet. Anekdoten om Lisa på isen kan brukes som et godt bilde på en slik god opplevelse i faget. På eget initiativ lager elevene et slags tog på isen med Lisa i front. Relasjonene hun har med elevene i klassen ser altså ut til å være av betydning for hennes erfaringer i faget. Av utdraget kommer det frem at Lisa trives sammen med sine jevnaldrende, og dette er med på å legge til rette for gode opplevelser i kroppsøvingfaget. I dette eksempelet står både støttende samspill og tilhørighet sterkt slik jeg tolker situasjonen. Fredrik har i likhet med Lisa en positiv opplevelse av fellesskapet i klassen, der elevene går godt overens med hverandre.

I Wilhelmsen (2019) sin doktorgrad er positiv sosial interaksjon beskrevet som å ha venner, å føle seg velkommen, støttende samspill og tilhørighet. Barna i denne studien beskrev kroppsøving som en arena hvor de kunne ha det gøy med venner. Gunnhilds beskrivelse av hvordan det er å være sammen med sine medelever i timen er i tråd med Wilhelmsen (2019) sine funn. Gunnhild trekker raskt frem betydningen av venner i kroppsøvingstimene: *«Det er gøy å være med vennene sine»*. Dette samsvarer også godt med Digranes (2017) sin masteroppgave; *«Det er gøy å løpe med venner»*.

Haug (2010) trekker frem fellesskap som et forståelselement i innholdet av begrepet inkludering. Dette referer til at alle elever skal være sammen med andre, og ta del i det sosiale livet på skolen sammen med alle andre. Ingen elever skal på bakgrunn av kjønn, evner, interesser eller andre personlige karakteristikk stigmatiseres. Fredrik, Lisa, Tina og Gunnhild opplever fellesskapet i kroppsøvingstimene som inkluderende i henhold til dette forståelselementet. Tina trekker også frem respekt og aksept som beskrivende for hennes klassemiljø. Allikevel kan hun til tider oppleve av noen medelever synes synd på henne. Hun forteller at til tross for respekt og aksept i klassemiljøet, er hun til tider opptatt av hvordan andre ser på henne i kroppsøvingsfaget: *«Nå er det litt sånn, okei, ser jeg rar ut?» «For da tenker man jo ikke over de tingene som jeg i dag tenker: ahh, at det liksom er en greie at folk ser på meg»*. Dette er noe som har utviklet seg over tid. Hun referer tilbake til barneskolen da hun kunne løpe mer enn i dag, hadde stort sett positive erfaringer med faget og reflekterte ikke over hvordan andre oppfattet henne. Dette er i tråd med Duesund (2003) som hevder at forståelsen av våre kropper i stor grad er knyttet til hvordan vi blir oppfattet av andre. I tillegg kan dette knyttes opp mot det fenomenologiske aspektet om at kroppen former verden og verden former kroppen. Kroppen oppfatter verden og verden skaper ulike muligheter for ulike kropper (Engelsrud, 2005).

Situasjonen der Gunnhild opplevde det som utfordrende å danse med en «fremmed» gutt i klassen gir et bilde av viktigheten av lærer og assistent som støttespillere. I denne situasjonen tolket jeg det som støtten Gunnhild fikk både fra sin medelev, assistent og lærer ble erfart som motiverende og betryggende og bidro til at Gunnhild allikevel utførte dansen. Spesielt assistenten fungerte i dette tilfellet som en motivator og trygg støttespiller. Assistenten var raskt borte hos Gunnhild og forsøkte å kartlegge grunnen

til at hun synes dette var en vanskelig situasjon og jobbet deretter for å motivere og betrygge Gunnhild til å delta i timen og dansen. Assistenten vet også å trekke seg tilbake når Gunnhild føler seg klar for å danse med gutten som spurte i utgangspunktet. Wilhelmsen (2019) finner i sin doktorgradsavhandling at bruk av assistent i kroppsøvingstimene ofte ble beskrevet som positivt, men at det og i noen tilfeller kunne begrense elevenes interaksjon med jevnaldrende. Fallang, Øien og Olsen (2014) hevder at i praksis kan assistentens arbeid og oppgaver være fremmede for, men også hemmende for elevens mulighet for deltagelse både sosialt og pedagogisk. I denne situasjonen tolker jeg bruk av assistent som positivt for Gunnhilds deltagelse.

### **5.1.3 Teoretisk belysning av: Bevegelsesglede – «... så fikk jeg litt mestringsfølelse»**

Gunnhild, Lisa og Fredrik har i hovedsak positive erfaringer med kroppsøvingfaget. Som vi ser av avsnittet ovenfor trekker de frem de delene av faget der de opplever mestring som det de liker best å gjøre i faget. Vi ser at Fredrik og Lisa begrunner sine favorittaktiviteter med at dette er noe de selv opplever å mestre og få til. Dette er i tråd med Svendby (2013) sine funn. Svendby (2013) skriver i sin doktorgradsavhandling at mestring blir oppfattet som grunnleggende for inkludering. Opplevelse av mestring antas som grunnleggende for det å skape inkluderende læringsmiljøer. Flere av elevene i denne avhandlingen uttrykker at egne muligheter for mestringsopplevelser i faget er avgjørende for deres deltagelse. Et av formålene med kroppsøvingfaget er at opplæringen skal gi elevene et utgangspunkt for livslang bevegelsesglede og nettopp mestring ut ifra egne forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2015). Dette er noe elevene uttrykker at de erfarer i deler av faget. I disse tilfellene trekker elevene frem aktiviteter som bygger på ressursene elevene har, i stedet for å skulle kompensere for utfordringene.

Haug (2010, 2014) hevder at å øke deltagelsen vil si at flest mulig elever skal være i en situasjon der de kan være ekte deltagere i samvær innen fellesskapet. Det er ikke tilstrekkelig å bare være tilstede i fellesskapet, ved eksempelvis å sitte å telle poeng for laget sitt, men at elevene gjennom å delta bidrar til fellesskapet. Tina trekker frem de delene av faget hun liker som de timene og aktivitetene der hun kan delta for fullt. Dette

forutsetter at hun faktisk får delta ut ifra sine premisser på lik linje med de andre. Hun etterspør deltagelse ved å «gjøre noe som alle andre gjør» som viktig for hennes erfaringer med faget. Sitatet: «Så lenge det er tilrettelagt for at jeg faktisk får lov til å være med, så er jeg fornøyd» kan ses i lys av Haug (2010, 2014) sin dekonstruksjon av begrepet inkludering med fokus på deltagelse. Jeg viser til eksempelet med siste vurdering i orientering. I denne situasjonen erfarer Tina at hun deltar på lik linje med sine medelever, «gjør noe som alle andre gjør» og på denne måten bidrar til fellesskapet.

Lisa trekker frem aktiviteten «Just dance» som noe hun liker svært godt i kroppsøvningsfaget. Hun begrunner dette med at hun opplever at hun kan «være mer med». I tillegg forteller hun at det i denne spesifikke aktiviteten ikke er en bestemt måte bevegelser skal utføres på, men at måten en skal bevege seg på kan variere og bestemmes av den enkelte elev. Svendby (2013) hevder at det er hensiktsmessig at elevene opplever at det er rom for å kunne utføre bevegelser og aktiviteter på ulike måter, samt at elevenes egen kompetanse og erfaringer med fysisk aktivitet anerkjennes og verdsettes.

Som skrevet i metodekapittelet retter Engelsrud (2005) fokuset mot kroppen i intervjusituasjonen. Hun hevder det vil være nødvendig å avdekke gjensidigheten mellom levde kropper i intervjusituasjonen, samt å rette oppmerksomheten mot hvordan deltagerens kropper uttrykker seg i intervjusituasjonen. Intervjuet med Gunnhild foregikk hovedsakelig gjennom muntlig kommunikasjon. Allikevel benyttet Gunnhild seg av å uttrykke seg gjennom kroppen i særlig ett tilfelle. Hun forteller først at hun opplevde det som morsomt å finne UNO-kort i en kroppsøvingstime ved å finne ulike bevegelser i kroppen. For å demonstrere dette viser hun på eget initiativ med kroppen hvordan dette foregikk. Kroppsspråket hun uttrykte etter demonstreringen viste glede og poengterte at dette var noe hun synes var en god opplevelse.

Levd kropp referer til det fenomenologiske synet om at vi alltid er kroppslige i verden (van Manen, 1997). Merleau-Ponty (2014) hevder at levd kropp også innebærer at opplevelser setter seg i oss slik at vi husker dem. Dette gir oss erfaringer som vi reflekterer over i ettertid. Fredrik trekker frem øvelser han ser på som alternative som

noe han ønsker seg mer av i kroppsøvingstimene. Dette er noe han husker de gjorde mye av da han gikk på ungdomsskolen. Han trekker spesifikt frem et eksempel med rumpefotball, som han husker de gjorde i kroppsøvingstimene da han var yngre. Dette er noe han husker tilbake på som meningsfulle aktiviteter som for Fredrik genererte gode opplevelser i kroppsøvingsfaget. Dette er i så måte en erfaring han i ettertid har reflektert over, og som han kunne ønske seg mer av i kroppsøvingsfaget.

#### **5.1.4 Teoretisk belysning av: Hemmende faktorer for deltagelse – «Å stå på utsiden»**

Den tidligere forskningen på feltet viser at elevene opplever inkludering som noe som skal realiseres som fullt engasjement i aktiviteter, samt at de bør verdsettes aktivt av lærere og jevnaldrende (Rekaa et al., 2019). Et annet funn i Rekaa et al. (2019) sitt systematiske litteraturstudie, som Goodwin & Watkinson (2000) og Bredahl (2013) støtter oppunder, er negative erfaringer ved faget ved å måtte sitte å se på sine medelever i undervisningen, eller å gjøre andre aktiviteter enn resten av klassen. Lisa reflekterer over det å sitte i rullestol i kroppsøving, hun trekker da frem aktiviteter hun selv synes det er utfordrende å delta i, men at dette ikke er noe det gjennomføres mye av i faget. Tina har mye av den samme erfaringen med volleyball. Hun forteller om en volleyballturnering som ble avholdt på skolen. Hun forteller at hun opplever det som utfordrende å delta i denne idretten og at hun derfor telte poeng og var dommer under turneringen. I motsetning til Lisa synes ikke Tina noe om å ikke delta: *«Det er jo kjipt å ikke kunne være med»*. Hun sier videre: *«Ingen elever har lyst til å alltid stå på utsiden å gjøre noe annet»*. Fredrik har en erfaring med lite deltagelse i kroppsøving første del av året grunnet utholdenhet og løping. Han forteller at dette er noe han ikke kan være med på og at han derfor har vært med til timene og hjulpet til med andre praktiske oppgaver. Dette er en erfaring Fredrik trekker frem som hemmende for sin deltagelse i faget ved at smertene hemmer han i å kunne løpe. Allikevel kunne utholdenhetstrening slik jeg ser det vært gjennomført på andre måter som kunne tilrettelagt for at Fredrik kunne deltatt også innen dette kompetansemålet.

Det å stå på utsiden kan trekkes opp mot Haug (2010, 2014) sin dekonstruksjon av begrepet inkludering med fokus på deltagelse. Tinas historie om en orienteringstime,

der hun opplevde å få beskjed av lærer om at det ikke var nødvendig at hun var med i timen og kunne dra hjem, gir et bilde av at hun ikke opplever fullt engasjement i aktiviteten, hun må snarere dra hjem, i motsetning til resten av klassen. Denne episoden peker slik jeg tolker det på begrenset deltagelse og mangel på tilrettelegging. I tillegg forteller hun at hun etter denne episoden følte seg oppgitt og irritert på situasjonen. Hun opplever i tillegg til å ikke kunne delta i orienteringstimen slik jeg tolker det liten verdsetting fra læreren. Dette fører igjen til negative følelser hos Tina. Dette kan vi se av sitatet: «*Og det er ofte at jeg har følt at, hvorfor er jeg her?*»

Levd rom skiller seg fra det matematiske rommet, der lengde, høyde og dybde er de sentrale dimensjonene ved rommet. Erfaringen av det levde rommet reflekteres vanligvis ikke over. Allikevel rammer rommet vi befinner oss i måten vi føler oss på (van Manen, 1997). Ved mangler på ulike kroppslige kapasiteter, får levd rom en uvanlig restriktiv karakter. Dette er et eksempel på en annerledes og endret erfaring av rom som inntreffer ved tap av mobilitet (Toombs, 2001). Både Tina og Lisa har erfaringer om kroppsøvingundervisning i friluft. Kroppsøving i friluft kan være mer uforutsigbart hva gjelder underlag, med røtter, stier og berg, sammenlignet med kroppsøving innendørs, der underlaget er flatt og det samme fra gang til gang. De forteller begge om tanker og erfaringer rundt fremkommelighet med rullestol i dette levde rommet, som skiller seg fra eksempelvis idrettshallen de vanligvis har undervisning i. Lisa opplever på samme måte som Tina at det å gjennomføre undervisningsopplegg i skogen kan by på utfordringer når det gjelder fremkommelighet med rullestolen. Tina har opplevd å ikke kunne delta i undervisningen da postene som skulle hentes ikke var tilgjengelig for rullestol. Lisa gjør seg tanker om hun kan være med på perioden «vinterfriluftsliv». Dette grunnet utfordrende terreng i skogen. Dette er eksempler på en annerledes og endret erfaring av rom som inntreffer ved tap av mobilitet (Toombs, 2001). Rommet, i dette tilfellet skogen, er med på å ramme måten elevene føler seg på (van Manen, 1997).

### **5.1.5 Teoretisk belysning av: Konkurransen – «Hvem er best hele tiden?»**

Kroppen er en sentral kilde til subjektiv erfaring. Samtidig er kroppen et objekt for både vår egen og andres oppmerksomhet. Kroppen kan reagere på andres blikk enten ved å miste sin naturlighet eller å vokse i sin følelse av å være (van Manen, 1997). Tina

forteller om en time der klassen hadde stafett. Dette var på barneskolen. Hun forteller at hun under stafetten løp så fort hun kunne og at klassen heiet henne frem under konkurransen. Hun forteller videre at dette var en «*deilig følelse*». Dette gir et bilde av at Tinas kropp reagerte på de andre elevenes blikk og tilstedeværelse ved å vokse i sin følelse av å være (van Manen, 1997). Tina har også en historie om det motsatte. Hun opplever at «*folk til tider og spesielt i gymtimer synes synd på meg*». Hun føler at heilingen fra sine medelever er noe påtatt og erfarer ikke den samme følelsen som under konkurransen på barneskolen. Dette er noe hun utdyper i intervjuet. Hun forteller at hennes funksjonshemming har utviklet seg over tid, og at da hun var yngre kunne hun løpe mer enn hun kan i dag. Hun påpeker at dette i tillegg kan ha noe med å gjøre at hun ikke var noe redd for det. I dag opplever hun i større grad en tankegang som retter seg mot de andres blikk: «*Nå er det litt mer sånn, ok, ser jeg rar ut?*» Dette viser at kroppen er et objekt for både Tinas egen og andres oppmerksomhet, samt at kroppen reagerer på andres blikk ved å miste sin naturlighet (van Manen, 1997).

Gunnhild og Fredrik poengterer at konkurranser i faget erfares som noe negativt. Fredrik setter ord på det å føle at en svekker laget sitt i konkurranser, og at dette ikke er noen god følelse. Han opplever en heterogen klasse, med elever med ulike evner og kapasiteter. Gunnhild opplever et press om det å «*være best hele tiden*». Gunnhild gir uttrykk for at hun ikke liker konkurranser fordi det skaper sammenligning og et press om hvem som er best hele tiden. Hun sier også at hun ikke liker det når noen heier på henne under konkurransene. Dette kan være et bilde av at konkurransene skaper en noe stresset situasjon, der det føles som om alle øyne er festet på henne. Det å ikke føle at man kan bidra til laget, ved å eksempelvis føle at man ikke løper fort nok, gir Fredrik en følelse av å «*være et hinder for resten av laget*». Dette kan ses i lys av van Manen (1997) sin beskrivelse av at kroppen er et objekt for både vår egen og andres oppmerksomhet. I tillegg kan dette ses i lys av det eksistensielle temaet om levd relasjon. Hvordan erfarer man seg selv i en relasjon? (van Manen, 1997). Fredrik erfarer å være et hinder for sitt lag i utpregede konkurranserettede stafetter. Wilhelmsen (2019) skriver om et konkurranseklima i sin doktorgradsavhandling. Hun hevder et stort fokus på konkurranse kan være med på å skape kroppsovingskontekster som anerkjenner og legger til rette for mestringsopplevelser for få elever, og spesielt for de elevene som utkonkurrerer sine medelever. Dette kan også føre til underkjennelse av mangfold.

## **5.2 Et kritisk blikk på oppgaven**

I denne studien har jeg forsøkt å nærme meg elever med funksjonshemming sine erfaringer med kroppsøvingfaget. Greene & Hill (2005) hevder at å forstå barns erfaringer av deres egen livsverden ikke er en enkel oppgave. Verden fremstår ulikt for subjektene som tar del i den. Alle mennesker lever i en felles verden, men vi har ulike måter å leve på, og egne unike erfaringer med det (Bengtsson, 2013). En svakhet ved studien kan derfor være utfordringen ved at jeg som ukjent voksenperson skal nærme meg elevenes erfaringer. Jeg vil aldri fullt ut kunne få tilgang til å forstå elevenes verden og erfaringer. Den fenomenologiske tilnærmingen i oppgaven har imidlertid hjulpet meg på vei, ved å fokusere på de individuelle prosessene, meningsdannelser og egenskaper ved fenomenet, snarere enn bruk av tradisjonell forskning som har en sterkere forklarende tilnærming (Greene & Hill, 2005).

Jeg har også reflektert over min rolle som forsker ovenfor utvalget av elever med funksjonshemming. Jeg innehar ikke det samme erfaringsperspektivet som disse elevene. Det kan dermed diskuteres hvorvidt jeg som forsker uten funksjonshemminger skal utvikle beskrivelser av elever med funksjonshemminger sine erfaringer med kroppsøvingfaget (Tangen, 2008). Min forforståelse av erfaringene til elevene tar utgangspunkt i egne erfaringer, fordi det først er da andres erfaringer kan bli forståelige (Greene & Hill, 2005). Jeg har ingen fordypende kompetanse innen feltet fysisk aktivitet og funksjonshemming, sett bort ifra kompetansen jeg har fått gjennom en bachelor i faglærer kroppsøving og idrettsfag på Norges Idrettshøgskole. Det kan ses på som en svakhet ved oppgaven at jeg ikke har et stort erfaringsgrunnlag innen fagfeltet. Allikevel kan det sies at jeg entrer feltet med et svært åpent sinn, og det er elevenes erfaringer som har vært av betydning i denne oppgaven.

Thagaard (2018) påpeker at feltarbeidet har betydning for forskerens mulige påvirkninger på deltagerne i studien. I de tilfeller der forskeren oppholder seg lenge blant deltagerne er det lettere å «glemme» forskerens tilstedeværelse, som igjen kan føre til at deltagerne i større grad oppfører seg som de vanligvis gjør. En begrensning ved denne studien kan dermed være antall observasjoner som ble utført. Det ble utført 1-2 observasjoner per elev (Tabell 3.1). Dette grunnet tiden det tok å få tak i elever til studien. I utgangspunktet hadde jeg sett for meg flere observasjonstimer. I noen tilfeller



opplevde jeg at elevene gjennom eksempelvis blick rettet oppmerksomheten sin mot meg som forsker. Dersom jeg hadde vært tilstede for observasjon i flere kroppsøvingstimer, kunne dette ha vært med på å «ufarliggjøre» min rolle som forsker ovenfor elevene.

Elevenes erfaringer er sett i lys av inkluderingsbegrepet slik at det er dekonstruert av Haug (2004, 2010, 2014). Som tidligere trukket frem er dette et mangfoldig begrep. Et sentralt spørsmål vil dermed være hvorvidt denne undersøkelsens metoder fanger opp sentrale elementer ved inkludering. Jeg har valgt å tilnærme meg inkludering i det Haug (2010) betegner som et mikroperspektiv ved å undersøke elevenes egne erfaringer. Det kan allikevel diskuteres hvorvidt jeg i oppgavens metoder har klart å fange opp essensen i elevenes erfaringer med kroppsøvingfaget sett i lys av inkluderingsbegrepet.

Som tidligere skrevet er inkludering ikke et tiltak som retter seg mot enkeltelever eller grupper av elever. Inkludering stiller kvalitetskrav til ulike tiltak når alle er fysisk på den samme skolen. Disse kravene skal gjelde alle elevene, ikke kun elever med spesielle behov (Haug, 2004). Det kan derfor oppfattes som et paradoks at jeg i denne oppgaven undersøker en gruppe med elever med funksjonshemming sine erfaringer med kroppsøvingfaget i lys av inkluderingsbegrepet. Allikevel viser forskning at sosiale forskjeller med hensyn til eksempelvis kjønn, etnisitet og funksjonshemming blir forsterket i faget (Kirk, 2010). Jeg anser det derfor som interessant å undersøke inkludering på denne måten.

Bruk av van Manen (1997; 2014) i denne oppgaven har hatt som mål å analysere frem mening i elevenes levde erfaringer. En kritikk som kan rettes mot dette er at nettopp «mening», som fremkommer som en svært essensiell dimensjon i menneskers liv, ikke defineres eller forklares nærmere. Fenomenologien kan videre kritiseres for å være beskrivende og subjektiv, samt at kunnskapen kun er utviklet i forskerens hode gjennom en slags introspeksjon. For å bøte for dette vil det være viktig å knytte forskningstrinnet valg til teori og andre forskere som har tenkt og skrevet om det samme. På denne måten kan det subjektive ved forskningsprosessen leses «ut igjen» til et større faglig fellesskap. En slik prosess bidrar til tilliten fenomenologiske empiriske

studier må ha for å kunne vise til funn og konklusjoner på vitenskapelig etterrettelige måter (Thoresen, et al., 2020).

## 6.0 Hva er funksjonshemming?

Tøssebro (2010) stiller spørsmålet; hvorfor spørre hva funksjonshemming er? Er ikke det noe alle har et nokså klart bilde av og alle vet? Ja, på ett vis, men da ser man bort fra at begrepet er svært omstridt. Assosiasjonene går gjerne i retning av helse og sykdom, det er noe ved kroppen som ikke fungerer helt som det skal. Denne tankegangen referer til den medisinske modellen. Rugseth (2015) skriver at elever med funksjonshemninger ikke er en ensartet gruppe, men tvert imot svært forskjellige individer med ulike diagnoser og grader av diagnoser. Det finnes ikke ett enkelt svar på hva funksjonshemming er, eller en måte å være funksjonshemmet på. Funksjonshemming angår alle, fordi vi som samfunn opprettholder og forsterker avgrensede kategorier og på denne måten er medskapere av hva det vil si å være funksjonshemmet, samt hvordan dette erfares og forstås. Det er altså ikke ett enkelt svar på hva en funksjonshemming er. Det kunne vært skrevet en hel avhandling om dette temaet, men mitt mål med denne belysningen er å drøfte de situasjonene jeg kom opp i, gjennom rekruttering av elever med funksjonshemming til denne masteroppgaven. Disse situasjonene opplevde jeg som etisk utfordrende, samtidig som det er interessant å få slike innspill som dreier seg om ulike oppfatninger av begrepet.

Grunnlaget for dette diskusjonskapittelet ble lagt under prosessen ved rekruttering av deltagere til prosjektet. I prosessen med å rekruttere elever til masteroppgaven sendte jeg ut informasjonsskriv til en rekke skoleledelser. Sammen med veileder drøftet vi begrepet funksjonshemming og hvordan dette skulle defineres i dette skrivet. Jeg hadde et ønske om å inkludere ulike typer funksjonshemninger. Med tanke på at oppgaven har et fenomenologisk omdreiningspunkt, ønsket jeg ikke å ha diagnosen i sentrum, men heller vektlegge elevenes erfaringer med kroppsøvfaget. Jeg ønsket derfor å gå bredt ut. I informasjonsskrivet ble følgende skrevet om funksjonshemming: *«Vi ser på funksjonshemming i et bredt perspektiv, som inkluderer alt fra autismespekterdiagnoser, fysiske funksjonshemninger, sansetap, utviklingshemming og ulike syndromer»*.

To situasjoner har utpekt seg og gitt meg etiske, praktiske samt faglige utfordringer og refleksjoner. Disse er nærmere beskrevet under kapittelet «3.3.1 Mine deltagere». Den første hendelsen jeg referer til, observerte jeg fire elever fra en tilrettelagt klasse på en videregående skole. I løpet av observasjonene begynte jeg å reflektere rundt begrepet funksjonshemming, og stilte meg selv, samt veileder spørsmål rundt om disse elevene hadde en funksjonshemming. Da jeg fikk telefon fra en foresatt av disse elevene, som sa at vedkommende sitt barn ikke hadde en funksjonshemming, reflekterte jeg ytterligere rundt dette spørsmålet. Som forklart tidligere valgte jeg å ikke inkludere disse elevene i analysen av deres erfaringer med kroppsøvningsfaget, men å la dette danne grunnlaget for denne drøftingen. Min etiske vurdering av dette var først og fremst å ikke «kategorisere» elevene inn i et begrep, dersom de selv ikke oppfattet at de har en funksjonshemming. Jeg har også vært opptatt av å bruke «people-first» betegnelsen, altså elever med funksjonshemming, slik jeg tidligere har skrevet under kapittelet «1.3.2 People-first». Duesund (2003) hevder at om vi finner det nødvendig å kategorisere disse elevene i bestemte sammenhenger, vil det være mer dekkende og mindre klassifiserende å omtale dem som elever som også har funksjonshemming.

Tøssebro (2010) peker på at funksjonshemming er noe som på engelsk kalles for «*sensitising concept*». Med det menes at begrepet peker på noe alle kjenner seg igjen i, men som mangler en klar avgrensning. Det påpeker og indikerer, mer enn det definerer. Det peker mot en kjerne av mennesker med medfødte eller tidlig ervervede vansker som er knyttet til bevegelse, sansing eller læring, samt et «omland» som i større eller mindre grad er i slektskap med denne kjernen. Eksempelvis smerter, lærevansker eller psykiske lidelser. Med dette som utgangspunkt vil assosiasjonene veksle på tvers av språk, detaljene i måten det spørres på har betydning, samt at selvoppfatningen kan være varierende og ustabil. Dette store rommet for fortolkning vil variere med språk, tid, situasjon og sted. Jeg ble tidlig oppmerksom på begrepets rom for fortolkning, med mangel på en klar avgrensning. Tanken med å gå bredt ut med begrepet i informasjonsskrivet var nettopp å ikke ha et stort fokus på diagnoser og bestemte funksjonshemminger. Det er elevenes erfaringer jeg søkte. Allikevel ble det uklart for meg etterhvert som jeg kom i kontakt med elevene fra den tilrettelagte klassen, hvorvidt disse elevene hadde en funksjonshemming. Telefonen fra foresatt ble den skikkelige tankevekkeren. Min etiske vurdering var tett knyttet opp mot å ikke kategorisere

elevene, dersom de selv ikke mente de hørte hjemme i begrepet funksjonshemming. Jeg bevegde meg slik jeg ser det inn i dette «omlandet» som Tøssebro (2010) beskriver, hvor assosiasjonene og selvoppfatningene er ulike og ustabile.

Den andre etisk utfordrende situasjonen jeg opplevde i forbindelse med begrepet funksjonshemming var som beskrevet tidligere knyttet til en mail fra en avdelingsleder. Her ble begrepet funksjonshemming problematisert. De brukte ikke funksjonshemming som begrep og var opptatt av at elevene ikke måtte få en følelse av at det var noe spesielt med dem. Dette kan gi et bilde av en oppfatning av begrepet funksjonshemming som et negativt ladet ord. Rugseth (2015) skriver: «*At det hefter noe negativt og uønsket ved det å være funksjonshemmet, kan forklares med holdninger alle mer eller mindre kan kjenne seg igjen i*» (s. 79). Hun hevder videre at det handler om det språket og de tankene vi som enkeltpersoner tar til oss og gjør til vårt eget, uten at vi nødvendigvis har et gjennomtenkt forhold til innholdet og betydningen av dette. På mange måter kan det sies at det tas for gitt at det å ha en funksjonshemming er problematisk. Duesund (1995) påpeker det samme. Hun hevder at overfor kroppen kommer språket til kort. Vi må være oppmerksomme på at omtale av elevens kropp også innebærer en fare for omskriving av eleven selv, ved at det fokuseres på funksjonshemmingen og ikke eleven, samt på begrensningene og ikke mulighetene.

Som påpekt tidligere er kjernen i funksjonshemming innen den medisinske modellen individets begrensninger. I den sosiale modellen er det dårlig tilpassede omgivelser. Tøssebro (2010) trekker også frem stigma, og hvordan man til daglig blir møtt av andre mennesker. Stigmatisering er et aspekt ved funksjonshemmingers kjerne. Det handler ikke bare om nedvurdering eller tilbaketrekning, men det er et komplekst samspill mellom kategorisering, usikkerhet, stakkarsliggjøring, ekskludering, støtte og sympati. Tina pekte på deler av dette i et av sine sitater: «*I klassen min så er det veldig, altså jeg føler jo at folk til tider og spesielt i gymtimer synes synd på meg*». I Chamber, Murray, Boden & Kelly (2019) sin artikkel undersøkes det hvordan unge voksne med Asberger syndrom vedrørende fjerning av diagnosen i en diagnostisk og statistisk manual, kalt; «*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders fifth edition (DSM-5)*». Utvalget i denne studien trekker frem Asberger diagnosen som noe positivt, samt at fjerning av diagnosen førte til bekymring for støtte til mennesker som seg selv i

fremtiden. De var bekymret for å oppleve en trussel mot deres Asberger identitet, hvilket de følte medførte en sterk følelse av tilhørighet og hadde vært spesielt nyttig for dem på deres personlige reiser. Dette er en studie med ni deltagere med Asberger syndrom, og kan ikke generaliseres i noen forstand. Allikevel kan det gi et bilde på en opplevelse av deres diagnose som noe positivt, og ikke nødvendigvis stigmatiserende.

I mailen fra avdelingsleder tolker jeg det dithen at de var opptatt av å trekke seg unna stigmatiseringen ved å ikke legge vekt på funksjonshemming som begrep, men å sette elevene og deres muligheter i sentrum. Jeg opplevde etter å ha pratet med vedkommende og forklart at det ikke er elevenes funksjonshemming som er i sentrum av oppgaven, men deres erfaringer med kroppsøvningsfaget, en større forståelse og mindre skepsis til deltagelse i studien.

## 7.0 Oppsummering

I denne studien har jeg undersøkt elever med funksjonshemming sine erfaringer med kroppsøvningsfaget. Følgende problemstilling er i studien belyst:

*«Hvordan erfarer elever med funksjonshemming kroppsøvningsfaget?»*

Dette er en kvalitativ studie basert på fire elevers subjektive erfaringer. Det kan dermed ikke trekkes noen konklusjoner på bakgrunn av denne studien. Allikevel kan disse elevenes erfaringer være gjenkjennbare og sette ord på flere elever med funksjonshemming sine erfaringer med kroppsøvningsfaget. Denne avslutningen vil dermed fungere som en oppsummering av den sentrale empirien i studien.

Elevenes relasjonelle erfaringer dreier seg om relasjon til lærer, samt tilhørighet i klassen. Erfaringene varierer fra elev til elev. Det er allikevel noen temaer som er gjennomgående for elevenes erfaringer med faget. Det viser seg at en åpen kommunikasjon og dialog med lærer, og det «å ha en stemme inn i faget», verdsettes av elevene. Elevene trekker frem lærerens evne til å tilrettelegge faget og aktivitetene slik at de kan delta ut ifra sine forutsetninger. Videre erfares lærerens evne til å skape struktur og gi tydelige beskjeder som hensiktsmessige vilkår for en positiv opplevelse

av faget.

Tilhørighet i klassen står sentralt for elevene i deres erfaring med kroppsøvningsfaget. Elevene opplever positive relasjoner til sine medelever. Vennskap, trygghet og respekt trekkes frem som sentralt for elevenes erfaringer med tilhørighet i klassen.

Elevenes positive erfaringer med faget preges av timer og aktiviteter som er tilrettelagt for elevenes fullverdige deltagelse, samt aktiviteter der de opplever mestring ut ifra egne forutsetninger. Leker og aktiviteter som ikke krever en bestemt måte å bevege seg på, men fremhever ulike måter å bevege, verdsettes av elevene. Videre trekkes variasjon frem som positivt, ved at timene ikke blir ensidige.

I temaet hemmende faktorer for deltagelse kommer noen av elevene med erfaringer med «å stå på utsiden», og å gjøre noe annet enn sine medelever. De trekker frem utfordringer med undervisningstimer som befinner seg i friluft, der fremkommelighet med rullestol til tider kan oppleves som utfordrende. Konkurranser i kroppsøving erfares av majoriteten av elevene som en stresset situasjon som kan føre til sammenligning av evner. Elevene opplever i noen tilfeller å svekke laget sitt i konkurransepregede aktiviteter.

## **7.1 Veien videre**

Avslutningsvis i denne masteroppgaven vil jeg formidle noen tanker rundt hvordan temaene funksjonshemming, inkludering og kroppsøving kan ta del i videre forskning.

I tråd med den tidligere forskningen jeg tidligere har referert til, mener jeg det er viktig å fortsette å fortelle narrativer fra faget sett fra et elevperspektiv. Dette på grunnlag av at mange elever selv sitter på klare tanker om hvordan de kan delta. Narrativer fra elevene selv vil kunne si noe om hvordan de ønsker at lærerne skal legge til rette slik at elevene kan påvirke i faget. På denne måten kan kunnskapen om hvordan skape et inkluderende kroppsøvningsfag for alle elever vokse videre.

Slik jeg ser det kunne det vært interessant å utføre aksjonsforskning på feltet. På denne måten kan de sentrale deltagerne i faget, lærerne og elevene, jobbe sammen med forskere for å utvikle og bedre vilkårene til elevene med funksjonshemming i kroppsøvningsfaget.

## Litteraturliste

Apelmo, E. (2012). *Som vem som helst. Kön, funktionalitet och idrottande kroppar*. Göteborg: Borförlaget Daidalos AB.

Barne- og likestillingsdepartementet. (2018). *Et samfunn for alle. Regjeringens strategi for likestilling av mennesker med funksjonsnedsettelse for perioden 2020-2030*. Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet.

Bengtsson, J. (2013). Embodied experience in educational practice and research. *Studies in Philosophy and Education*, 32(1), 39-53.

Bredahl, A., M. (2013). Sitting and watching the others being active: The experienced difficulties in PE when having a disability. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 30, 40-58.

Chambers, B., Murray, C. M., Boden, Z. & Kelly, M., P. (2020) 'Sometimes labels need to exist': exploring how young adults with Asperger's syndrome perceive its removal from the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders fifth edition. *Disability & Society*, 35:4, 589-608, DOI: 10.1080/09687599.2019.1649121

Chalmers, A.F. (2012). *Hvad er videnskab? En indføring i moderne videnskabsteori*. København: Gyldendal.

De nasjonale forskningsetiske komiteene (2016). *Forskning, samfunn og etikk*. Hentet 20. november 2019 fra: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>

Digranes, J., A. (2017). *Det er gøy å løpe med venner: Barn med utviklingshemninger og deres erfaringer med kroppsøvningsfaget og organisert aktivitet på fritiden – en kvalitativ, fenomenologisk studie*. Masteroppgave ved Norges Idrettshøgskole, Oslo.



- Duesund, L. (1993). *Kroppen i spesialpedagogikken: en teoretisk og empirisk undersøkelse om fysisk aktivitet og selvoppfatning*. Department of Special Needs, University of Oslo.
- Duesund, L. (1995). *Kropp, kunnskap og selvoppfatning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Duesund, L. (2003). *Kropp og kunnskap*. Oslo: Gyldendal Undervisning.
- Duesund, L. (2007). Who is Moving My Body When I Am Moving? A Phenomenology of Adapted Physical Activity. *Sobama Journal*, 12(1), 80–87.
- Eide, B., J. & Winger, N. (2003) *Fra barns synsvinkel. Intervju med barn, metodiske og etiske refleksjoner*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Engelsrud, G. (2005). The lived body as experience and perspective: methodological challenges. *Qualitative Research*, 5(3), 267-284.
- Evensen, K., V. (2018). *Give me a thousand gestures: Embodied meaning and severe, multiple disabilities in segregated special needs education*. Doktorgradsavhandling ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Fallang, B., Øien, I. & Olsen, B., C., R. (2014). Skoleliv. I: L., M. Guldbrandsen (Red.) *Barns deltagelse i hverdagsliv og profesjonell praksis – en utforskende tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fangen, K. (2011). *Deltakende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- FN-sambandet. (2019). *Barnekonvensjonen*. Hentet 23. mars 2020 fra: <https://www.fn.no/Om-FN/Avtaler/Menneskerettigheter/Barnekonvensjonen>.

- Goodwin, D. L. & Watkinson, E. J. (2000). Inclusive Physical Education From the Perspective of Students With Physical Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*. 17: 144-160.
- Greene, S., & Hill, M. (2005). Researching childrens experience: methods and methodological issues. I: S. Greene & D. Hogan (red.), *Researching childrens experience: Approaches and methods* (1. utg., s. 1-21). London: Sage Publications.
- Grimen, H. & Ingstad, B. (2015). Kvalitative forskningsopplegg. I: P. Laake, B. R. Olsen & H. B. Benestad (Red.), *Forskning i medisin og biofag* (s. 321-349). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Grue, L. (2004). *Funksjonshemmet er bare et ord: forståelser, fremstillinger og erfaringer*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. I: N., K. Denzin & Y., S. Lincoln (Red.), *Handbook of qualitative research* (s. 105–117). London: Sage.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet: En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. (5.utg. ed.). Oslo: Cappelen Akademisk.
- Haug, P. (2004). Finst den spesialpedagogiske kompetansen det er bruk for i skulen. *Spesialpedagogikk*, 69(5), 4-11.
- Haug, P. (2010). Approaches to empirical research on inclusive education. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 12(3), 199-209.
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Johannessen, A., Tufte, P., A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.

- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. New York: Routledge.
- Kittelsaa, A. (2010). En dobbel utfordring – å intervju unge med utviklingshemming. I: Gjørum, R., G. (Red.), *Usedvanlig kvalitativ forskning. Metodologiske utfordringer når informanter har utviklingshemming*. (s. 162-187). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Kvale, S. (1996). *InterViews. An introduction to qualitative research writing*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kvale, S. (2006). Dominance through interwies and dialogies. *Qualitative Inquiry*, 12(3), 480-500. Hentet fra ISI:000237473300003
- Loland, S. & McNamee, M. (2017). Philosophical reflections on the mission of the European College of Sport Science: Challenges and opportunities. *European Journal of Sport Science*, 17 :1, 63-69. DOI : 10.1080/17461391.2016.1210238
- Meld.St. 45. (2012-2013). *Frihet og likeverd: Om mennesker med utviklingshemming*. Oslo: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax forlag.
- Norges idrettshøgskole. (2018). *NIHs etiske komité*. Hentet 5. november 2019 fra: <https://www.nih.no/forskning/forskning-pa-nih/etikk/nihs-etisk-komite/>
- Norsk senter for forskningsdata. (u.å.). *Personvernombudet for forskning*. Hentet 5. november 2019 fra [http://www.nsd.uib.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meldeskjema](http://www.nsd.uib.no/personvernombud/meld_prosjekt/meldeskjema)
- NOU 2016: 17 (2016). *På lik linje: Åtte løft for å realisere grunnleggende rettigheter for personer med utviklingshemming*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon.

- Nyquist, A. (2012). *Jeg kan delta! Barn med funksjonsnedsettelse og deltakelse i fysisk aktivitet - en multimetodestudie i en habiliteringskontekst*. Doktorgradsavhandling ved Norges Idrettshøgskole, Oslo.
- Olsson, H. & Sørensen, S. (2003). Kvalitativ respektive kvantitativ tilnærming. I: H. Olsson & S. Sørensen (Red.), *Forskningsprosessen: Kvalitative og kvantitative perspektiver*. (s. 16- 27). Oslo: Gyldendal.
- Overton, H., Wrench, A. & Garrett, R. (2017). Pedagogies for inclusion of junior primary students with disabilities in PE. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22:4, 414-426, DOI: 10.1080/17408989.2016.1176134
- Pocock, T. & Miyahara, M. (2018). Inclusion of students with disability in physical education: a qualitative meta-analysis, *International Journal of Inclusive Education*, 22:7, 751-766, DOI: 10.1080/13603116.2017.1412508
- Postholm, M., B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Postholm, M, B. & Jacobsen D. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Reindal, S., M. (2007). *Funksjonshemming, kroppen og subjektet. Noen grunnlagsproblemer innenfor spesialpedagogikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rekaa, H., Hanisch, H. & Ytterhus, B. (2019). Inclusion in Physical Education: Teacher Attitudes and Student Experiences. A Systematic Review. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66:1, 36-55, DOI: 10.1080/1034912X.2018.1435852
- Rienecker, L. & Jørgensen, P. S. (2013). *Den gode oppgaven. Håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole*. Oslo: Fagbokforlaget

- Rugseth, G. (2015). Ett kroppsøvingsfag- mangfoldige kropper. I: Ø.F. Standal & G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (s. 79- 93). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Shakespeare, T. (2014). *Disability rights and wrongs revisited* (2nd ed.). London: Routledge.
- Standal, Ø. F. (2014). Phenomenology and adapted physical activity: Philosophy and professional practice. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 31(1), 35-48.
- Standal, Ø., F. (2015a). *Phenomenology and Pedagogy in Physical Education*. Abingdon: Routledge.
- Standal, Ø., F. (2015b). Tilpassa opplæring og inkludering i kroppsøving. I: Ø., F. Standal & G. Rugseth (Red.) *Inkluderende kroppsøving*. (s. 9-22). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- St.meld. nr 40. (2002-2003). *Nedbygging av funksjonshemmende barrierer: Strategier, mål og tiltak i politikken for personer med nedsatt funksjonsevne*. Oslo: Sosialdepartementet.
- Svendby, E., B. (2013). *Jeg kan og jeg vil men jeg passer visst ikke inn» en narrativ studie med barn og unges erfaringer med kroppsøvingsfaget når de har en sjelden diagnose (fysisk funksjonshemming)*. Doktorgradsavhandling ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Svendby, E., B. & Dowling, F. (2013). Negotiating the discursive spaces of inclusive education: narratives of experience from contemporary Physical Education. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 15(4), 361-378.
- Tangen, R. (2008). Listening to children's voices in educational research: some theoretical and methodological problems. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 157-166.

- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thoresen, L., Rugseth, G. & Bondevik, H. (2020). *Fenomenologi i helsefaglig forskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Thøgersen, U. (2004). *Krop og fænomenologi: en introduktion til Maurice Merleau-Pontys filosofi*. Århus: Systime Academic.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (2.utg. ed.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Toombs, S. K. (2001). Reflections on bodily change: The lived experience of disability. I: S. K. Toombs (Ed.), *Handbook of phenomenology and medicine* (s. 247-261). Dordrecht, Yhe Netherlands: Kluwer.
- Tøssebro, J. (2010). *Hva er funksjonshemming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Prinsipper for opplæringen*. Hentet 23. januar 2020 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan i kroppsøving [LK06]*. Hentet 10. desember 2019 fra: <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i kroppsøving (KR001-05)*. Hentet 5. april fra <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>
- Van Manen, M. (1997). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy* (2nd ed.) London, Ont: Althouse Press.
- Van Manen, M. (2014). *Phenomenolgy of practice: Meaning- giving methods in phenomenological research and wriTinag*. USA: Left Coast Press.

Wilhelmsen, T. (2019). *Inclusion of children with disabilities in physical education. Current knowledge base and the experiences of children with disabilities and their parents*. Doktorgradsavhandling ved Norges idrettshøgskole, Oslo.

Wilhelmsen, T., Sørensen, M. (2017). Inclusion of children with disabilities in physical education: A systematic review of literature from 2009 to 2015. *Adapted Physical Activity Quarterly* 34(3): 311–337.

## Tabelloversikt

<i>Tabell 3.1: Oversikt over observasjoner.....</i>	<i>43</i>
---	-----------



# Vedlegg

**Vedlegg 1:** Intervjuguide

**Vedlegg 2:** Informasjonsskriv skoleledelse

**Vedlegg 3:** Informasjonsskriv elev og foresatte

**Vedlegg 4:** Informasjonsskriv lærer – å bli omtalt som tredjeperson av elever

**Vedlegg 5:** Godkjenning fra NSD

**Vedlegg 6:** Godkjenning fra NIH etiske komite

## Vedlegg 1: Intervjuguide

TEMA	FORSKNINGSSPØRSMÅL	SPØRSMÅL
Oppstart	Skape relasjon til elev  Informasjon om forskningsprosjektet	Presentere meg selv  Bakgrunn og formål med prosjektet, samt intervjuet + tidsbruk  Informasjon om informert samtykke: taushetsplikt, anonymisering, behandling av data og retten til å trekke seg.  Intervjuet vil bli tatt opp på lydbånd.
Presentasjon av eleven	Eleven forteller kort om seg selv	Kjønn, alder, liker å gjøre på fritiden
Inkludering – deltagelse	1. Hvordan erfares deltagelse i kroppsøvfingsfaget?	<u>Innledende åpne spørsmål:</u> Hvordan ser en vanlig kroppsøvingstime ut for deg? Hvordan syntes du det er å ha kroppsøving?  <u>Liker å gjøre i kroppsøvfingsfaget:</u> Hva liker du best å gjøre i kroppsøving? Hvorfor? Hva synes du selv at du er flink til i kroppsøving? Kan du fortelle om en gang du ble glad for å få til noe i faget? Hva skjedde da? Kan du huske en time du syntes var spesielt morsom å være med på? Hva gjorde du/dere da? Hvordan ser din favoritt-time ut? Hvorfor?  <u>Liker ikke å gjøre i kroppsøvfingsfaget:</u> Hva er ikke gøy å gjøre i kroppsøving? Er det noe du ikke vil/kan være med på? Kan du fortelle meg om en time/situasjon du syntes var vanskelig å være med på? Hva var det du syntes var vanskelig og hvorfor?  <u>Konkurransen:</u> Hva syntes du om å ha konkurranser i faget? (F.eks. stafetter eller spill der to lag spiller mot hverandre)

		Hvorfor liker/ liker du ikke dette?
<b>Inkludering - fellesskap</b>	1. Hvordan erfares fellesskap i kroppsøvingsfaget?	<p><u>Opplevelse av fellesskap i kroppsøvingsfaget:</u>  Hvordan er det å være sammen med de andre i klassen i kroppsøvingstimene?  Kan du fortelle om en time/situasjon du syntes det var morsomt å være sammen med de andre i klassen i kroppsøvingsfaget?  Hva syntes du er bra med klassen i kroppsøvingsfaget?  Hva kunne du ønske var annerledes?</p> <p><u>Lærerne:</u>  Hva gjør læreren i kroppsøvingstimene?  Hva syntes du læreren burde gjøre i kroppsøvingstimene?  Hvordan vil du beskrive en drømmelærer i kroppsøving? Hvordan skulle han/ henne vært?  Føler du at du kan spørre læreren om hjelp når du føler du trenger det?</p>
<b>Inkludering - demokratisering</b>	1. Hvordan erfares medbestemmelse/demokratisering i kroppsøvingsfaget?	<p>Hvem er det som bestemmer hva dere gjør i kroppsøvingstimene?  Kan du/dine medelever være med å bestemme hva dere gjør i timene?  Kan du komme med et/flere eksempler på en kroppsøvingstime der du har fått velge selv hva du ønsker å være med på?  Syntes du det er viktig å være med å bestemme hva som skjer i faget?</p>
<b>Inkludering - læringsutbytte</b>	1. Hvordan erfarer elevene sitt eget læringsutbytte i kroppsøvingsfaget?	<p>Hva mener du at du lærer i kroppsøvingsfaget?  Hva syntes du at du egentlig burde lære i kroppsøvingsfaget?</p> <p><u>Karakter:</u>  Hva tenker du er viktig for å få en god karakter i faget?</p>

		Hvilke tilbakemeldinger får dere fra læreren i timen?
Ekstra	1. Har eleven noe å tilføye som ikke har kommet frem i intervjuet?	Har du noen andre tanker om kroppsøvfingsfaget som vi ikke har snakket om i intervjuet?

## **Vedlegg 2: Informasjonsskriv skoleledelse**

### **FORESPØRSEL OM DELTAGELSE I MASTERGRADSPROSJEKT.**

Mitt navn er Julie Hovind Heggedal og jeg er student ved Norges Idrettshøgskole. Jeg tar kontakt med skoleledelsen ved ... i forbindelse med rekruttering av deltagere til mitt mastergradsprosjekt. Arbeidstittelen for oppgaven er: «*Elever med funksjonshemming sine erfaringer med kroppsøvingsfaget – en kvalitativ, fenomenologisk studie*».

#### **Bakgrunn og hensikt med prosjektet:**

Kroppsøvingsfaget skal ifølge læreplanen gi alle elever livslang bevegelsesglede og mestring ut ifra egne forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2015). Ifølge rammer og lovverk er kroppsøvingsfaget noe alle barn skal være inkludert i, en inkluderende kontekst. Det etterspørres forskning som fremmer elever med funksjonshemming sine erfaringer med kroppsøvingsfaget. Jeg er svært interessert i å høre elevenes egne erfaringer med inkludering i kroppsøvingsfaget.

Masteroppgaven har som hensikt å bidra med kunnskap om elevenes erfaringer om kroppsøvingsfaget og hva som hemmer/fremmer inkludering. Dette anser jeg som essensielt i å kunne utvikle faget til å bli et fag for alle uansett forutsetninger. For å få mer kunnskap om dette ønsker jeg å intervju og observere 4-6 elever ved ulike skoler med funksjonshemming, for å fremme deres stemme og deres virkelighet.

#### **Muligheter for rekruttering av deltager(e) til mastergradsprosjekt fra din skole?**

Dersom det på din skole er elev(er) med en funksjonshemming (vi ser på funksjonshemming i et bredt perspektiv, som inkluderer alt fra autismespekterdiagnoser, fysiske funksjonshemminger, sansetap, utviklingshemming og ulike syndromer) er jeg interessert i å sende eleven med funksjonshemming et informasjonsskriv om prosjektet, for å forhøre meg om dette er noe eleven ønsker å delta i. Jeg ønsker å gjennomføre ett intervju som vil vare mellom 30-45 minutter. Dette gjennomføres kun ved samtykke fra skoleledelsen, kroppsøvingslærer, samt eleven selv og foresatte dersom eleven er under 16 år.

#### **Hva skjer med elevenes opplysninger?**

Resultatene av prosjektet vil bli publisert i min masteroppgave, som forventes avsluttet i

slutten av mai 2020. Dataene jeg samler inn vil bli anonymisert. På oppdrag fra Norges Idrettshøgskole har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket, samt at det foreligger godkjenning fra NIH etiske komite.

### **Andre spørsmål?**

Dersom du ønsker ytterligere informasjon om prosjektet, eller ønsker å gi meg tillatelse/ikke tillatelse kan jeg kontaktes på mail: [julie\\_hovind@hotmail.com](mailto:julie_hovind@hotmail.com), telefon: 90710742. Du kan også kontakte min veileder ved Norges Idrettshøgskole på mail: [k.v.evensen@nih.no](mailto:k.v.evensen@nih.no) eller telefon: 90591285

Håper på positivt svar!

Mvh

Julie Hovind Heggedal  
Masterstudent ved Norges Idrettshøgskole  
Norges

Kristin Vindhol Evensen  
Førsteamanuensis ved  
Idrettshøgskole

### **Vedlegg 3: Informasjonsskriv elev og foresatt**

Informasjonsskriv og samtykkeerklæring, foresatt:

#### **Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjekt:**

***”Elever med funksjonshemming sine erfaringer med kroppsøvingfaget – en kvalitativ, fenomenologisk studie”?***

Mitt navn er Julie Hovind Heggedal. Jeg er student ved Norges Idrettshøgskole, og skriver min masteroppgave om elever med ulike typer funksjonshemninger og deres opplevelse og erfaringer av kroppsøvingfaget.

#### **Formål**

Elever med funksjonshemming og deres erfaringer og opplevelse av kroppsøvingfaget er det tidligere gjort lite forskning på. Det etterspørres mer kunnskap som fremmer elevenes stemme. Hensikten med masteroppgaven er å bidra til økt kunnskap om hva som hemmer og fremmer inkludering i kroppsøvingfaget. Jeg ønsker å vite mer om elevens deltagelse i faget.

#### **Hvem**

For å få kunnskap om dette ønsker jeg å snakke med 4-6 elever med funksjonshemming. Jeg vil gjerne snakke med eleven uansett hvor mye eller lite eleven deltar i faget.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Prosjektet er en masteroppgave ved Norges Idrettshøgskole. Norges Idrettshøgskole er ansvarlig for prosjektet. Resultatene av prosjektet vil komme frem i masteroppgaven.

#### **Hva innebærer studien?**

Jeg ønsker å observere eleven i 2-3 kroppsøvingstimer i løpet av høstsemesteret 2019. Dette gjøres for å se hvilke erfaringer eleven gjør seg med kroppsøvingfaget. I tillegg til observasjon av kroppsøvingstimene ønsker jeg å gjennomføre et intervju (samtale) med eleven. Dato og tid for både observasjon og intervju vil settes opp etter det som passer skole og eleven best. Intervjuene tenkes gjennomført i løpet av høstsemesteret i 2019. Intervjuene vil bli tatt opp på bånd.

Alt eleven forteller meg skal anonymiseres. Ingen skal kunne kjenne igjen eleven eller elevens skole i det jeg skriver i oppgaven min. Det er kun jeg og min veileder fra Norges Idrettshøgskole som vil ha tilgang til det eleven forteller meg i intervjuet.

### **Det er frivillig å delta**

Deltagelse i prosjektet er frivillig. Eleven kan når som helst trekke seg fra prosjektet uten å måtte begrunne dette. Eleven kan la være å svare på spørsmål i intervjuet.

Dersom dere ønsker å la barnet deres delta i studien, eller ønsker ytterligere informasjon, ta kontakt med meg eller min veileder ved Norges Idrettshøgskole (Se kontaktinformasjon nedenfor).

### **Personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om eleven til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Jeg som student, samt min veileder fra Norges Idrettshøgskole vil ha tilgang til opplysningene som innhentes.

Alt datamaterialet blir anonymisert og når resultatene blir publisert vil det ikke være mulig å kjenne igjen deltagerne.

### **Hva skjer med opplysningene når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.5.2020. Datamaterialet vil da bli lagret i anonymisert form.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om barnet?**

Vi behandler opplysninger om barnet basert på barnets og deres samtykke.

På oppdrag fra Norges Idrettshøgskole har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.



## Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Norges Idrettshøgskole ved Kristin Vindhol Evensen på epost: [k.v.evensen@nih.no](mailto:k.v.evensen@nih.no) eller Julie Hovind Heggedal på epost: [julie\\_hovind@hotmail.com](mailto:julie_hovind@hotmail.com)/ telefon: 90710742.
- Vårt personvernombud: NIH Etske Komité ved Karine Justad ([karine.justad@nih.no](mailto:karine.justad@nih.no))
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

(Forsker/veileder)

Kristin Vindhol Evensen

Student

Julie Hovind Heggedal

## Samtykke til deltagelse i studien:

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Elever med funksjonshemming sine erfaringer med kroppsøvfingsfaget» og er villig til å la mitt barn,

....., delta

.....

(signatur foreldre/ foresatte)

Informasjonsskriv og samtykkeerklæring elev:

## **Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjekt**

### ***”Elever med funksjonshemming sine erfaringer med kroppsøvingsfaget – en kvalitativ, fenomenologisk studie”?***

Jeg er masterstudent ved Norges Idrettshøgskole og skal skrive en oppgave om inkludering av elever med funksjonshemming i kroppsøvingsfaget. Jeg tar kontakt med deg fordi jeg ønsker å vite mer om dine erfaringer med deltagelse i kroppsøvingsfaget. Jeg vil gjerne snakke med deg uansett hvor mye eller lite du deltar i faget.

#### **Formål**

Elever med funksjonshemming og deres erfaringer og opplevelse av kroppsøvingsfaget er det tidligere gjort lite forskning på. Det etterspørres mer kunnskap som fremmer elevenes stemme. Hensikten med masteroppgaven er å bidra til økt kunnskap om hva som hemmer og fremmer inkludering i kroppsøvingsfaget. Jeg ønsker å vite mer om elever med funksjonshemming sin deltagelse i faget, hva eleven tenker om sitt eget læringsutbytte, samt om fellesskap og demokratisering i faget. For å få kunnskap om dette ønsker jeg å snakke med 4-6 elever med funksjonshemming.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Prosjektet er en masteroppgave ved Norges Idrettshøgskole. Norges Idrettshøgskole er ansvarlig for prosjektet. Resultatene av prosjektet vil komme frem i masteroppgaven.

#### **Hva innebærer studien?**

For å høre mer om dine erfaringer med kroppsøvingsfaget ønsker jeg å gjennomføre et intervju (samtale) med deg. Dette intervjuet vil ta fra 30-45 minutter. Du vil være med på å bestemme hvor og når intervjuet skal gjennomføres, i samarbeid med meg.

Intervjuene tenkes gjennomført i løpet av høstsemesteret i 2019. Intervjuene vil bli tatt opp på bånd.

I tillegg til intervju ønsker jeg å se på 2-3 kroppsvøvingstimer på skolen i løpet av høstsemesteret 2019. Dette vil kun gjennomføres etter samtykke fra skolens ledelse, kroppsvøvingslærer, samt deg.

Alt du forteller meg skal anonymiseres. Alle opplysninger behandles konfidensielt. Det vil si at ingen skal kunne kjenne igjen deg eller din skole i det jeg skriver i oppgaven min. Det er kun jeg og min veileder fra Norges Idrettshøgskole som vil ha tilgang til det du forteller meg i intervjuet.

### **Det er frivillig å delta**

Deltagelse i prosjektet er frivillig. Du kan når som helst trekke deg fra prosjektet uten å måtte begrunne dette. Du kan også la være å svare på spørsmål i intervjuet. Hvis du kunne tenke deg å delta i mitt mastergradsprosjekt, kan du enten kontakte meg/ min veileder (se kontaktinformasjon nedenfor) eller skrive under på samtykkeerklæringen nedenfor. Dersom det er noe mer du lurer på angående prosjektet før du bestemmer deg, er det bare å ta kontakt.

### **Personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om barnet til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Jeg som student, samt min veileder fra Norges Idrettshøgskole vil ha tilgang til opplysningene som innhentes. Alt datamaterialet blir anonymisert og når resultatene blir publisert vil det ikke være mulig å kjenne igjen deltagerne.

### **Hva skjer med opplysningene når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.5.2020. Datamaterialet vil da bli lagret i anonymisert form.

### **Hva gir oss rett til å behandle dine personopplysninger?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Norges Idrettshøgskole har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Norges Idrettshøgskole ved Kristin Vindhol Evensen på epost: [k.v.evensen@nih.no](mailto:k.v.evensen@nih.no) eller Julie Hovind Heggedal på epost: [julie\\_hovind@hotmail.com](mailto:julie_hovind@hotmail.com)/ telefon: 90710742.
- Vårt personvernombud: NIH Etske Komité ved Karine Justad ([karine.justad@nih.no](mailto:karine.justad@nih.no))
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

(Forsker/veileder)  
Kristin Vindhol Evensen

*Eventuelt student*  
Julie Hovind Heggedal

-----  
-----  
Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Elever med funksjonshemming sine erfaringer med kroppsøvingsfaget – en kvalitativ, fenomenologisk studie» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i observasjon
- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 31. mai 2020

-----  
-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## **Vedlegg 4: Informasjonsskriv lærer – å bli omtalt som tredjeperson av elever**

### **SAMTYKKESKJEMA OM Å BLI OMTALT SOM TREDJEPERSON AV ELEVER - KROPPSØVINGSLÆRER**

Dette er et informasjonsskriv og samtykkeerklæring om mitt masterprosjekt «Elever med funksjonshemming og deres erfaringer med kroppsøvingfaget» til deg som kroppsøvingslærer. Norges Idrettshøgskole er ansvarlig for prosjektet.

#### **Formål med prosjektet**

Elever med funksjonshemming og deres erfaringer og opplevelse av kroppsøvingfaget er det tidligere gjort lite forskning på. Det etterspørres mer kunnskap som fremmer elevenes stemme. Hensikten med masteroppgaven er å bidra til økt kunnskap om hva som hemmer og fremmer inkludering i kroppsøvingfaget. Jeg ønsker å vite mer om barnets deltagelse i faget, hva barnet tenker om sitt eget læringsutbytte, samt om fellesskap og demokratisering i faget. For å få kunnskap om dette ønsker jeg å snakke med 4-6 elever med funksjonshemming. Jeg vil gjerne snakke med eleven uansett hvor mye eller lite eleven deltar i faget.

#### **Hva innebærer studien for deg?**

Det er elevenes erfaringer jeg ønsker å utforske i min masteroppgave. Dermed vil intervju kun gjennomføres med elever og ikke deg som kroppsøvingslærer. Deres erfaringer vil imidlertid kunne omtale deg som kroppsøvingslærer, altså som en tredjeperson. Dette vil anonymiseres i min masteroppgave. I tillegg ønsker jeg å observere 2-3 kroppsøvingstimer i løpet av høstsemesteret i 2019. Dette fordrer ditt samtykke.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Dersom du ønsker å vite mer om prosjektet eller har andre spørsmål kan jeg kontaktes på telefon: 90710742 eller mail: julie\_hovind@hotmail.com

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig  
(Forsker/veileder)

*Eventuelt student*

Kristin Vindhol Evensen

Julie Hovind Heggedal

-----  
-----

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Elever med funksjonshemming sine erfaringer med kroppsøving sfaget*» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å bli omtalt som tredjepersoner av elever i intervjuer

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. mai 2020.

-----  
-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 5: Godkjenning fra NSD

24.5.2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



### NSD sin vurdering

#### Prosjekttittel

Elever med funksjonshemming sine erfaringer med kroppsøvningsfaget - en kvalitativ, fenomenologisk studie

#### Referansenummer

509800

#### Registrert

11.08.2019 av Julie Hovind Heggedal - juliehh@student.nih.no

#### Behandlingsansvarlig-institusjon

Norges idrettshøgskole / Seksjon for kroppsøving og pedagogikk

#### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Kristin Vindhol Evensen, k.v.evensen@nih.no, tlf: 90591285

#### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

#### Kontaktinformasjon, student

Julie Hovind Heggedal, julie\_hovind@hotmail.com, tlf: 90710742

#### Prosjektperiode

01.08.2019 - 30.05.2020

#### Status

20.08.2019 - Vurdert

#### Vurdering (1)

##### 20.08.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 20.08.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5d4fd6ed-6d1b-40c2-8e24-fd64ebc2d456>

1/2

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helse og alminnelige personopplysninger frem til 30.05.2020.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a), jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

#### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Elizabeth Blomstervik  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)



## Vedlegg 6: Godkjenning fra NIH etiske komite

---

Kristin Vindhol Evensen  
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk

OSLO 04. september 2019

### Søknad 99- 200619 – 290819 Barns med funksjonshemming sine erfaringer med kroppsøving – en kvalitativ, fenomenologisk studie

Vi viser til søknad, prosjektbeskrivelse, informasjonsskriv, innsendt melding til NSD, vedtaksbrev datert 28. juni 2019 og revidert søknad med vedlegg.

I henhold til retningslinjer for behandling av søknad til etisk komite for idrettsvitenskapelig forskning på mennesker, ble det i komiteens møte av 29. august 2019 konkludert med følgende:

#### Vurdering

*Komiteens vurdering er at revidert søknad er i samsvar med komiteens merknader i brev datert 28. juni 2019.*

#### Vedtak

*På bakgrunn av forelagte dokumentasjon finner komiteen at prosjektet er forsvarlig og at det kan gjennomføres innenfor rammene av anerkjente etiske forskningsetiske normer nedfelt i NIHs retningslinjer. Til vedtaket har komiteen lagt følgende forutsetning til grunn:*

- *Vilkår fra NSD følges*

Komiteen gjør oppmerksom på at vedtaket er avgrenset i tråd med fremlagte dokumentasjon. Dersom det gjøres vesentlige endringer i prosjektet som kan ha betydning for deltakernes helse og sikkerhet, skal dette legges fram for komiteen før eventuelle endringer kan iverksettes.

Med vennlig hilsen  
Professor Sigmund Loland  
Leder, Etisk komite, Norges idrettshøgskole

**NIH** NORGES  
IDRETTSHØGSKOLE

Besøksadresse: Sognsveien 220, Oslo  
Postadresse: Pb 4014 Ullevål Stadion, 0806 Oslo  
Telefon: +47 23 26 20 00, postmottak@nih.no  
[www.nih.no](http://www.nih.no)